

ISSN 1668-8392

ANTI

Centro de Investigaciones Precolombinas

Anti Año X, Número 9, 2010.

INDICE

Introducción

Ana Rocchietti.....6

Problemáticas de la Antropología Sociocultural en el Cono Sur

Héctor Vázquez.....7

Arqueología de un barco en Buenos Aires

Mónica Valentini, Javier García Cano y Marcelo Weissel.....24

Los alfareros de Sinsicap: una tradición cultural milenaria

Walter Gustavo Álvarez Iparraguirre.....61

Informe analítico propositivo sobre las huacas del Departamento de la Libertad

**Federico Dutelli, Julio Larroque, Marta Barrios, Mirta Peralta, Mariana Ladowski,
Sebastián Cohen.....61**

**Informe exploratorio y analítico sobre la visita al poblado de San José de Lupuna, río
Nanay**

Federico Dutelli, Julio Larroque, Marta Barrios, Mirta Peralta, Mariana Ladowski y Sebastián Cohen.....71

Los nuevos espacios urbanos: el cambio en los espacios liminares

María Victoria Fernández y María Teresita de Haro87

Memoria y reivindicación del acervo intelectual peruano. De Mariátegui a Huayco y Sarita colonia

María Elena Lucero.....102

Educación informal, Pueblos Originarios y contextos urbanos

Vivian Irene Arias.....118

La formación docente y el desafío de la diversidad cultural. Consideraciones alrededor de una experiencia

María del Carmen Donato y María Elena Besso Pianetto.....127

Consenso y violencia en la comunidad de Itaca. Las representaciones del poder en el mundo de Odiseo

Martín Cifuentes.....146

El surgimiento de la ciudad-estado en Mesopotamia. Acercamiento a un análisis crítico, desde una perspectiva pedagógica

Nadia Ibarrola y Federico Dutelli.....172

El proceso de democratización en el Instituto Superior del Profesorado, Dr. Joaquín V. González (c. 1989-1992)

María Victoria Fernández* y Sandra Suárez.....190

Una aproximación al proceso de consolidación del Estado durante la III dinastía de Ur

Gimena Galindo.....200

¿Por qué leer libros de historia en la actualidad?

Daniel Morán.....221

Poder e ideología en las jefaturas amratienses del Alto Egipto

Julián Olivares.....227

Los arqueólogos y la historia escolar: reflexiones sobre un desafío no asumido

Verónica Leonor Pernicone.....245

Economía mapuche. Desarrollo autónomo vs. Actuación de las ONGs

Arabela Ponzio y Melisa Quiñones.....262

El discurso de los colonizadores en ámbitos de frontera y su reproducción en los manuales educativos

Carolina Quintana.....272

Los docentes argentinos frente a un programa de educación intercultural

María Cecilia Stroppa.....292

Análisis de los cuadernillos electrónicos de material didáctico como propuestas de educación artística en el Malba. Alfabetización cultural en los museos en relación a la identidad latinoamericana

María Sol Verniers.....305

Pueblos del Napo. Desarrollo e Interculturalidad

Ana Rocchetti.....316

INTRODUCCIÓN

El Centro de Investigaciones Precolombinas fue una iniciativa de profesores y estudiantes presentada Departamento de Historia del notable –por su historia- y prestigioso Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”, sito en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, aprobado por el Consejo Directivo de dicha institución a mediados de 1995. Desde entonces, se han sucedido los seminarios Los Andes antes de los Inka y los Seminarios Itinerantes por Argentina, Perú y Bolivia procurando comprender la profundidad de la cultura andino – amazónica en la cual también están comprometidos vastos sectores de la población argentina. Esta propuesta pedagógica y epistémica es única en su género en el ámbito de la Educación Superior. Intervienen historiadores, antropólogos y educadores.

Estos Seminarios han sido declarados de Interés Cultural por la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires del 19 de diciembre de 1996, con la sanción de la Ordenanza N° 51.426, según expediente 2892-C-96, mediante despacho de la Comisión de Cultura y Asuntos Intercomunales y por la Honorable Cámara de Diputados de la Nación, Comisión de Cultura, el 1 de julio del 2004.

Este número de Anti está dirigido a ofrecer trabajos originales en torno a esta problemática e informes de campo realizados durante los viajes itinerantes 2008 – 2009. Fueron expuestos en el Primer Coloquio Binacional Argentino-Peruano organizado por el centro de Investigaciones Precolombinas.

Ana Rocchietti

Directora de Asuntos Académicos

PROBLEMÁTICAS DE LA ANTROPOLOGÍA SOCIOCULTURAL EN EL CONO SUR

Héctor Vázquez

CONICET. Universidad Nacional de Rosario

hectorcvazquez@hotmail.com

RESUMEN

La conferencia se centra en la reflexión crítica sobre el campo epistemológico contemporáneo de la antropología Sociocultural Latinoamericana y del Cono Sur: la situación de los pueblos originales, sus reivindicaciones étnico-políticas y sus exigencias de articulación con los estados nacionales a partir de sus diferencias étnicas.

Palabras claves: antropología del sur-epistemología-grupos étnicos- identidad étnica-etnicidad.

ABSTRACT

The lecture focuses on a critical reflection about the contemporary epistemological field of Latin American socio-cultural anthropology and Southern Cone anthropology. The situation of ethnical groups, their ethno-political claims and their demands of ethnic differences are particularly considered.

Keywords: southern anthropology - epistemology- ethnic groups- ethnic identity -ethnicity

En un artículo de fuerte impacto en Latinoamérica, Esteban Krotz (1993) plantea la necesidad de construir una Antropología del Sur, una antropología de los países periféricos descentralizada de la producción teórica del centro. Es decir, de la producción antropológica generada en los países del Norte. Una Antropología que no sea solamente un “eco” que vehiculice las problemáticas inherentes a los intereses teóricos, y las valoraciones ideológicas

dominantes en el *establishment* científico que monopoliza el *campo científico* en Europa y los Estados Unidos de Norteamérica, y que produce, y reproduce, intereses sociocognitivos ajenos a los problemas históricos, sociales y culturales propios de los países del Sur. En efecto, la delimitación de los temas a investigar, su jerarquización, la detección de problemas socioculturales, y además la construcción de principios generales, conceptos y aun más: criterios de validación a partir de los cuales se organizan sistemas teóricos capaces comprender y explicar los comportamientos, actitudes y concepciones del mundo de grupos humanos situados geográficamente en la periferia de la “la razón occidental”, constituyen una necesidad urgente para dar soluciones eficaces a los problemas socioculturales, educativos, sanitarios, etcétera que afectan a millones de personas en los países del Sur

Afirma Esteban Krotz (1993:7 y 8) al respecto: “Empero, usualmente tampoco en el Sur suele aparecer la antropología del Sur. Los cursos impartidos en las universidades, tanto los de “pensamiento antropológico” como los segmentos históricos referidos a temáticas especiales, suelen presentar a la antropología de los países del Sur fundamentalmente como resultado de un proceso de difusión permanente a escala mundial, que tuvo y sigue teniendo su origen único en el seno de la civilización noratlántica y que llegó a lugares exentos de reflexión sobre contacto y diversidad cultural. Por más que a veces se agrega un “curso de antropología mexicana” o “pensamiento antropológico latinoamericano” a los cursos de “teoría antropológica”, los primeros no dejan de privilegiar de modo tal la situación de “reflejo”, “extensión” o “adaptación” que se pierde de vista cualquier perfil propio de las antropologías del Sur. Todavía está por verse en qué medida, la durante muchos años frecuente impugnación de la antropología generada en el Norte como ciencia “burguesa” e incluso “imperialista”, contribuyó a esta restringida visión de las cosas, ya que sólo en pocos casos se produjeron críticas detalladas y cuando éstas se intentaban, solían tener como punto de referencia no tanto la situación del Sur, sino determinadas corrientes de pensamiento generadas exactamente en los mismos países del Norte de los cuales provenía el objeto de la crítica.

Otro aspecto del silenciamiento de esta antropología del Sur se encuentra en que usualmente no se problematiza la relación intrínsecamente tensa entre miembros norteños y miembros sureños de la comunidad antropológica. Con esto no quiere afirmarse que los contactos personales entre éstos sean de hecho altamente conflictivos. Además no se trata aquí de

problemas entre personas concretas, sino se quiere llamar la atención sobre contradicciones provocadas precisamente por el desarrollo de la antropología en un mundo configurado, hasta el momento, por el poder de las mismas naciones que también generaron nuestra disciplina y que siguen determinando casi por completo la pauta de este desarrollo. Estas tensiones se dan a diario en muchas partes y en la medida en que no son tematizadas y resueltas, ellas mismas contribuyen a reforzar este silenciamiento.

Por ejemplo, en relación a la actuación de los antropólogos y las antropólogas del Norte. ¿Cuántas veces su actitud típica para con sus colegas del sur es de carácter esencialmente paternalista, lo que asigna a estos últimos inevitablemente un lugar de segunda, condenados a ser aprendices permanentes de quienes son los dueños de la antropología verdadera? ¿Cuántas veces nos encontramos aquí ante una nueva variante de la conocida división internacional del trabajo, en la cual el “antropólogo nativo”, adquiere el papel de una especie de “informante clave”, que presta sus servicios a cambio de una ocasional coautoría o invitación a uno de los lugares “consagrados” de la antropología mundial? Lo mismo desde el Sur. ¿Cuántas veces el colega norteamericano es menos huésped amistosamente recibido que codiciada fuente de recursos de todo tipo y posible puerta de acceso a publicaciones y eventos de relieve? ¿Cuántas veces es tratado con una mezcla incoherente de sospechas (por sus posibles ligas con intereses imperialistas) y admiración apriorística (que deriva más de su cercanía física con los más recientes debates de California, Paris y Manchester que con la calidad probada de su trabajo científico?)”

Es tal situación cuasi neocolonial, de dependencia intelectual, la que pone de manifiesto y denuncia Krotz haciendo hincapié en que la antropología sociocultural (como el resto de las ciencias sociales) no es neutra y que resulta altamente condicionada por las situaciones histórico-sociales que la generan. Pero da un paso más indica la necesidad de construir una “antropología de las antropologías del Sur”. ¿Un campo teórico unificado?

Más bien “el reconocimiento de la diversidad en el seno mismo de la disciplina dedicada a estudiarla desde todos los ámbitos de la realidad sociocultural”. Krotz (1993:11).

Krotz propone, entonces, la construcción de un campo epistémico dentro del cual sea factible relevar las distintas vertientes teóricas, sus articulaciones metodológicas, los criterios de validación de los conocimientos obtenidos. Esto es posible mediante la confrontación crítica

de los corpus teóricos, de los logros conseguidos. Considerando siempre las condiciones ideológicas de tal gestación.

Desde una perspectiva teórica *histórica y crítica*, nos situamos al interior de una Antropología Emancipadora cuyo propósito es el de poner en evidencia primero e investigar, después, la situaciones histórico-socio-culturales de opresión realmente existentes en las diferentes sociedades, Héctor Vázquez (2004:13). Este es el abordaje teórico en el que entroncamos los contenidos de la presente conferencia.

Además de la necesidad de producir teoría desde el hemisferio Sur, la temática central a nuestro criterio, es el de la discusión acerca de la territorialización de las etnias indígenas y los debates teóricos sobre la propuesta sociopolítica de construcción de una democracia pluriétnica e intercultural la que, a partir de la inserción de derechos diferenciados en sus sistema político, permita la participación efectiva de los pueblos originarios en el ejercicio de sus reivindicaciones etnicopolíticas. Estamos hablando de la construcción de la etnicidad de los pueblos originarios al interior de un Estado Nacional. Entonces, deviene prioritario en la investigación sociocultural el análisis de los procesos étnicos identitarios, de las movilizaciones de las organizaciones indígenas, de la construcción de espacios de interlegalidad, de la lucha por la autonomía, del proceso de reconocimiento de los derechos lingüísticos y, de sus saberes ancestrales. Estudio que no puede desvincularse de sus derechos políticos, económicos, sociales y culturales.

Afortunadamente, hay un buen número de grupos de investigadores que se esfuerzan por detectar problemáticas y proponer soluciones socioculturales produciendo alternativas teóricas, críticamente fundamentadas, a las perspectivas analíticas importadas de los países centrales- Esto es notorio en México, Venezuela, Perú, Bolivia, Ecuador y menos notorio en Brasil y la Argentina.

La construcción de las identidades étnicas indígenas implica un complejísimo proceso que articula la lengua y el resto del universo simbólico propio de cada grupo étnico con la memoria grupal, aspectos que coadyuvan a la construcción de categorías psicolingüísticas y sociocognitivas que orientan el *proceso étnico identitario*. La *memoria colectiva* (expresada en los pueblos originarios por la tradición oral) y la *identificación comunitaria* resulta consustancial a la noción de etnia. También el reconocimiento de los otros grupos étnicos como diferentes del propio.

En este prolongado proceso de relaciones interétnicas, donde los pueblos indígenas se han encontrado, siempre, en una situación de subordinación frente las distintas expresiones de la sociedad regional / nacional con las que interactúan; los pueblos indígenas se han dado distintas modalidades de organización política. Han surgido una variedad de organizaciones indígenas que gestaron múltiples estrategias de reivindicaciones étnicas. Queda así plasmado un escenario en el que, a través de sus organizaciones, que se intervenculan nacional e internacionalmente, los pueblos indígenas construyen un criterio de ciudadanía que propone la articulación (y no la integración) de las etnias al estado nación en el que se enclavan a partir de una noción de igualdad construida desde la aceptación de sus particularidades socioculturales. Esto es construido a partir de la aceptación de su diversidad.

A mediados del Siglo XX Instituciones como la Fundación Nacional del Indio en Brasil, que se propusieron “integrar” a los grupos étnicos indígenas a los estados nacionales gestaron políticas tendientes a la quebrar la peculiaridad cultural de los grupos étnicos amazónicos como sucedió con los Ticuna.

Como todos sabemos, los movimientos y movilizaciones de los pueblos indígenas de la amazonia han ido plasmando una multiplicidad de organizaciones indígenas a nivel, local, regional, nacional e internacional. La paulatina toma de conciencia sobre sus intereses estratégicos, ha decantado en procesos de reconstrucción política de la propia etnicidad. Las reivindicaciones etnopolíticas han excedido el reclamo por el propio territorio para alcanzar los derechos de autodeterminación y el control de los recursos naturales. En muchos casos se reivindica el derecho a la propiedad intelectual de sus conocimientos. De este modo, los pueblos indígenas de la amazonia han adquirido visibilidad y se han transformado en un nuevo actor político que se manifiesta en el espacio público con fuerza e intensidad.

Uno de los casos paradigmáticos es el de la amazonia peruana. Diferentes pueblos originarios de la amazonia peruana se manifestaron contra los decretos legislativos 1090 y 1064. Estos decretos abren las puertas a petroleras como Pluspetrol, Petrobras y Repsol, a trasnacionales mineras, y confiere un marco legal a la depredación de bosques para la producción de biocombustibles. Hubo varios enfrentamientos entre indígenas y policías con pérdida de vida de ambos lados. Primero en el paraje denominado Curva del Diablo y Luego en la ciudad de Baguá, donde los indígenas que habían tomado algunas rutas y parte de los ductos de petróleo y de gas, fueron masacrados (hubo 35 comprobadas) con armas de fuego.

Obviamente, hubo un repudio internacional a tan despiadada matanza. Las organizaciones indígenas de la Cuenca Amazónica se movilizaron exigiendo la derogación de esos decretos. Primero, el congreso peruano los suspendió, y luego ante la presión política generada, la que le costó duros enfrentamientos con los gobiernos de Venezuela y Bolivia puesto que el presidente peruano los denunció como parte de un complot, El Congreso Nacional de Perú los derogó.

Los enfrentamientos entre los pueblos indígenas y el gobierno peruano continúan aunque ya en otro plano. Las organizaciones indígenas exigen el cese de las persecuciones de sus líderes políticos y la liberación de sus detenidos. Dos ministros del gobierno peruano renunciaron a sus cargos en desacuerdo con la represión calificada de genocida por los indígenas.

LOS PROCESOS ÉTNICOS IDENTITARIOS DESDE UN ABORDAJE HISTÓRICO CRÍTICO

F. Barth (1976) sostiene que la construcción de los procesos identitarios opera a partir de *oposiciones*, y no por medio de *contradicciones* como lo pensamos nosotros. Plantea una relativa asimetría entre grupos étnicos opuestos. Lo determinante, la conservación de la identidad étnica del grupo como tal, se establece a partir de las reglas de adscripción, filiación y pertenencia al mismo, por un lado. Y, por otro lado, mediante las reglas de exclusión. También por un sistema de autoadscripción al grupo étnico y mediante un sistema de adscripción por otros. Es pues la interacción étnica lo que determina la persistencia de las diferencias. Interacción que al interior de cada grupo étnico establece un sistema de comportamiento y de valores que norman las relaciones interétnicas y que cada miembro del grupo se encuentra constreñido a aceptar. De modo que la identidad propia del grupo se mantiene mediante un doble juego de aceptación / rechazo de las relaciones interétnicas. El mantenimiento del límite, de la frontera cultural, permitirá la perduración de cada grupo étnico en el tiempo.

Está muy claro entonces que Barth enfatiza la organización social de los grupos étnicos por sobre lo cultural.

El interaccionismo simbólico de Barth se sostiene, epistemológicamente, a partir de una concepción sistémica. Las interacciones entre los distintos grupos étnicos (unidades) se

encuentran planteadas como equivalentes funcionales dentro del sistema. De este modo los grupos étnicos se ubican en una posición de oposición simétrica entre ellos. Desde este punto construyen sus fronteras y límites. Esto es muy importante: las relaciones de dominación / sometimiento no aparecen como tales. En este contexto no se presentan contradicciones entre grupos contrarios: “mayoría” (hegemónica) cultural contra “minoría” étnica sometida.

Hacemos referencia a la postura elaborada por F. Barth porque, a pesar del autor ha variado su concepción, su influencia ha sido determinante en las antropologías del sur. Ha llevado a muchos colegas a eliminar toda consideración sobre el aspecto simbólico, a eliminar de raíz todo proceso de cambio cultural. Nos distanciamos claramente de esta concepción a la que Miguel Bartolomé realiza una lúcida crítica al considerar que la interpretación de Barth se articula y se centra en la organización social del grupo por lo que “cualquier grupo corporado sería susceptible de ser conceptualizado en términos étnicos: desde una pandilla juvenil hasta una secta podrían ser entendidos como grupos étnicos autónomos, dado que se comportan como formaciones organizativas y adscriptivas totalizadoras, en la que incluso se genera *identidad residencial*, es decir circunscripta al ámbito comunitario. (Bartolomé 1997: 54:54). Por otro lado, también nos distanciamos de las posturas culturalistas a ultranza que cosifican la clasificación de rasgos culturales, que los hacen inmutables planteando un esencialismo culturalista que escamotea la dinámica de los procesos culturales.

Para nosotros la *identidad étnica* se muestra como la forma provisoria que asumen las contradicciones materiales y simbólicas, tanto en lo individual como en lo colectivo, dentro de un *campo de interacción socio-étnico* relativamente acotado en el seno de una *formación histórico social* y durante un momento dado de las relaciones interétnicas. Situación que no genera relaciones asimétricas sino desiguales. No se trata aquí de un equilibrio lógico si no de relaciones de dominio sometimiento.

En el nivel lógico este proceso se muestra como el punto de desfasaje del concepto consigo mismo: el núcleo de reversión dialéctica que se reconoce en su negación. De este modo, en constante proceso de cambio, la misma identidad debe asentarse sobre su propia contradicción transfigurando (mediante la supresión de rasgos culturales y el sincretismo) su relación con el orden social existente y generando, en planos cualitativamente diferentes, profundas contradicciones intraétnicas.

Por otro lado, hemos planteado una dinámica basada en una concepción dialéctico-constructivista, en la que abordaje del proceso de constitución de las “identidades étnicas” se centra en el análisis de la construcción, reproducción y reelaboración de los procesos de interacción simbólica y de sincretismo cultural; sin desligarlo por ello de las condiciones sociales que intervienen sobre los cambios de los patrones de cognición y de conducta individual y grupal. (H. Vázquez 1987)

Solamente en este sentido hablamos de *identidad étnica*, preferimos el término *procesos étnicos identitarios* con el propósito de enfatizar el proceso de cambio de rasgos culturales y pautas sociales

En un *nivel micro* se define la construcción de identidades socioétnicas del conjunto de los grupos domésticos (familias extensas) locales asentados al interior de un *campo de interacción socio-étnico*. Por supuesto, también se enfatizan acá los aspectos lingüísticos y psicoculturales en la construcción de categorías sociocognitivas. Recordemos que los *procesos étnicos identitarios* refieren, sobre todo, a los aspectos simbólicos de las identidades socioétnicas, los que no deben desvincularse de las modalidades de reproducción económico social dentro de un contexto de dominio / sometimiento ni de las tensiones y conflictos que en tal dominio se generan.

En un *nivel intermedio* el concepto de *procesos étnicos identitarios* delimita identificaciones *étnicas regionales*. Es decir supralocales o supracomunitarias, dentro de una red de relaciones socioculturales que sobrepasa el concepto geográfico de región y que permite el establecimiento de significaciones dentro del ámbito de uno o de varios grupos domésticos locales con uno o varios grupos domésticos de las localidades de las que emigran.

En un *nivel macro* se enfatiza la referencia a los rasgos culturales en la construcción política ideológica expresada como *etnicidad*.

EL ABORDAJE HISTÓRICO CRÍTICO

Desde la perspectiva *histórico-crítica*, en la que nos ubicamos, la *antropología* se presenta como núcleo de convergencia interdisciplinar. Desde tal perspectiva la *interdisciplinariedad* es una categoría solamente referida al proceso de investigación; se trata de convergencias disciplinarias que permiten la construcción de un marco común de referencia. Dichas convergencias han de

ser, necesariamente, establecidas en distintos planos y niveles mediante la integración de núcleos interdisciplinarios. En efecto, ante nuestra actitud de disconformidad con las estrategias de investigación derivadas de los distintos paradigmas y ante la necesidad de conferir coherencia lógica a nuestras investigaciones, de validar los resultados obtenidos y de ensanchar nuestro campo de visión, preferimos situarnos epistemológicamente en un marco teórico que denominamos *Histórico Crítico*.

El abordaje *Histórico Crítico* se articula mediante una estructura en **L**. El eje vertical de la **L** está construido hipotético-deductivamente. Se trata del conjunto de principios generales que conforman el *marco teórico* Histórico-Crítico. La lente a partir de la cual los investigadores observaran los aspectos histórico-socio-culturales y psicolingüísticos del grupo humano sobre el que recaerá la investigación; mientras que el eje horizontal de la **L** representa las interacciones que los miembros del equipo de investigación establecen (en los estudios exploratorios primero y durante el proceso de investigación después) con los integrantes del grupo mencionado. Tal actividad que se realiza dialógicamente permite la adecuación del marco teórico general a la situación concreta de investigación; denominamos *campo de inflexión* a esta operacionalización del marco teórico *Histórico-Crítico* a una situación concreta de investigación en la que se formula el tema de investigación construido como problema a resolver, y se planifica la estrategia de investigación: los pasos a seguir en el proceso de investigación, la construcción de la guía de campo, la adecuación de las técnicas de recolección y formalización de la información recabada al esquema metodológico, el análisis de la misma y la elaboración de los informes parciales y finales que consignan los resultados alcanzados y su respectiva planificación en el tiempo. El *campo de inflexión* constituye la modalidad de inserción de los miembros del equipo de investigación en una investigación concreta, es posible representarlo como una bisectriz que se desarrolla a partir del vértice de la **L** en el que se encuentran el eje vertical con el horizontal. Dentro del contexto relacional que articula el *concepto de campo de interacción socio-étnico* deben distinguirse distintos planos y niveles en los que, multidimensionalmente, se construyen los procesos identitarios.

Decidimos, entonces, encuadrar los análisis realizados por los investigadores del equipo interdisciplinar que dirigimos (etnolingüistas, antropólogos socioculturales, investigadores del campo de la salud y en el área del derecho alternativo) sobre los procesos identitarios de los grupos domésticos tobas -qom- asentados en la ciudad de Rosario, Argentina, dentro de un

contexto de relaciones interétnicas. Y desde la perspectiva teórica de un abordaje *Histórico-Crítico* operacionalizado por medio de un doble abordaje:

1. Una aproximación etnolingüística:

Análisis de las interacciones lengua - sociedad - cultura - percepción.

La doctora Margot Bigot (etnolingüista) coordina la estrategia de investigación desarrollada aquí, que no tratamos en este trabajo.

2. Una aproximación histórico-antropológica que enfatiza:

a) El análisis de los procesos de constitución, ruptura y reconstrucción de la trama sociocultural de los grupos domésticos *qom* (tobas) asentados en Rosario.

b) El análisis del proceso de síncretis religiosa.

c) El análisis del proceso salud / enfermedad / atención, cuya coordinación está a cargo de la doctora María Susana Azcona.

d) El análisis de las reivindicaciones étnicas en el espacio de la legalidad formal, el derecho alternativo y las estrategias etnopolíticas desplegadas.

Entrecruzamos permanentemente tales aspectos (dentro de una multidimensionalidad y niveles), a través de nuestras indagaciones sobre los procesos de reelaboración de las sistematizaciones simbólicas de los *qom*, teniendo especial consideración de:

a.-la situación sociolingüística de los tobas hablantes, cuya lengua de tradición oral se encuentra sometida a las presiones de la lengua del entorno hegemónico: el español rioplatense regional; y la diferenciación funcional de ambas lenguas: se utiliza la lengua *qom* en la comunicación intraétnica y la lengua de la sociedad dominante es empleada, generalmente con profundas deficiencias, en la comunicación con los segmentos sociales de sociedad regional / nacional con los que los *qom* interactúan.

b.-la investigación de los procesos de síncretis religiosa y de las conductas a seguir con relación al parentesco y a las otras relaciones intra e interétnicas.

RESISTENCIA ÉTNICA Y RESISTENCIA INDÍGENA, DIFERENCIA, DESIGUALDAD Y ESTIGMA

Dado que las categorías *indio* y *resistencia indígena* se autoimplican en un mismo proceso de estructuración colonial, utilizamos el concepto de *resistencia indígena* para referirnos a las expresiones de resistencias puestas de manifiesto por las poblaciones aborígenes americanas. Y el de *resistencia étnica* cuando tratamos este concepto dentro de un contexto de mayor generalidad.

El tema de la diferencia y de lo diferente se plantea con toda su virulencia en el debate acerca del reconocimiento y la identidad de las “minorías” étnicas y de sus implicancias (múltiples) morales, jurídicas, sociales y políticas. Problemática que tratamos exhaustivamente en Vázquez (2.000).

El reconocimiento de la *diferencia* y de *lo diferente* lleva implícito una actitud ética que en nada tiene que ver con su identificación con la categoría de *desigualdad*. Todo lo contrario, supone una actitud valorativa de reconocimiento del otro cultural. La defensa del derecho de las “minorías” se articula con la necesidad de ensanchar la idea de igualdad mediante la defensa de los derechos específicos capaces de “acomodar” diferencias y corregir desigualdades. Se trata de los derechos que favorecen la inclusión de los grupos sociales excluidos o en proceso de exclusión. Tylor (1993), Walzer (1998), Kymlicka (1993) y muchos otros autores asumen que el concepto de igualdad es perfectamente compatible con el de diversidad y / o pluralidad.

Exactamente ese es nuestro criterio. La *antropología política* ha de admitir la lógica de esta cuasi asimilación.

La problemática de la igualdad versus desigualdad y de la igualdad versus diferencia se ha convertido en una temática que emerge con inusitada frecuencia en la filosofía política contemporánea. La cuestión de la igualdad y de la libertad se erige en la otra cara de las temáticas enunciadas.

Las argumentaciones desarrolladas por J. Rawls (1971 y 1993) han constituido el referente necesario a partir del cual se han centrado, de un modo hegemónico, los debates sobre tal cuestión, ya sea para acordar con ellas en todo o en parte o para tomar distancia crítica. Sólo diremos al respecto que las discusiones generadas han pivotado, principalmente, alrededor de dos núcleos temáticos centrales: Liberalismo versus comunitarismo y el inestable equilibrio entre igualdad (¿formal?) versus libertad.

La tesis comunitarista, en la que nos entroncamos, supone que el concepto de vida buena, digna de vivirse, contiene una idea del Bien que fundamenta las normas morales vigentes en cualquier comunidad y que es el contexto comunitario el que permite vehicular en la práctica cotidiana dicha idea, inseparable por otro lado de la identidad grupal existente.

Es cierto que los valores morales cambian, lo mismo que las identidades étnicas, se hacen otros y por lo tanto no son ni sustanciales ni fijos. La identidad étnica no es una identidad colectiva más. O dicho de otro modo, no es cualquier identidad colectiva, soporta determinaciones específicas. Además, hay en ella una persistencia relativa de rasgos culturales y psicolingüísticos los que, en tanto convención social vigente, se plasman en una simbología objetivada, se proyectan más allá del grado de aceptación o rechazo por parte de cada uno de los miembros del grupo étnico.

La crítica al esencialismo con relación a la *identidad étnica* no debe confundirse con la simple y automática eliminación de los rasgos y de las características culturales que se transforman en otros (los que también adquieren el mismo tipo de existencia objetiva) siguiendo sus propios ritmos y lógicas específicas de cambio en orden a su respectiva naturaleza sociocultural y psicolingüística.

La manipulación política de la diferencia es por supuesto, posible y puede llegar a extremos en los que la exclusión y la xenofobia se cristalicen en estigma. Tal es la postura adoptada por Giovanni Sartori, la que tratamos en Vázquez (2005).

Como lo ha sostenido repetidamente Hugo Trincheró (2000) el discurso historiográfico que se ha construido en la fundamentación de la “argentinidad” al momento de la fundación de nuestro estado nacional se inscribe en dichos parámetros.

Héctor Hugo Trincheró (1988 y 2000) pone el acento en la construcción de las identidades indígenas como producto de las relaciones interétnicas históricamente establecidas durante el proceso de formación del estado-nación. Este enfoque destaca las incidencias de la lucha política al interior de los sectores de poder que se disputan la hegemonía del estado, por un lado, y étnica política (inter e intraétnica), por otro.

Trincheró llama *identidades políticamente estigmatizadas* a las identidades étnicas reconocidas por el poder político del estado o de los partidos políticos, y que desde este reconocimiento se tornan visibles y son enredadas en situaciones de clientelismo político. Asumimos esta perspectiva. Los movimientos indígenas estimulan la reconstrucción de las identidades

indígenas locales, regionales y transregionales, y amplían la noción de pertenencia desdibujando los límites de las fronteras étnicas "tradicionales" en pos de conformar identidades más inclusivas. De esta manera la noción de sujeto colectivo indígena se ensancha hasta convertirse en la de pueblos indígenas.

Al estudiar los procesos de construcción de los sujetos colectivos indígenas Miguel Bartolomé (1998) diferencia entre nacionalismo étnico indígena y *construcción nacionalitaria*. Retiene esta última noción que se relaciona con el reclamo que los pueblos indios *hacen* a los estados latinoamericanos para que se los reconozca como tales.

Bartolomé (2002: 81) destaca que la riqueza de las culturas indígenas radica en sus diferencias socio-lingüísticas y culturales, de allí nace la fuerza de su creatividad, que debe estimularse y reproducirse sin que una se imponga a la otra puesto que:

“Conseguir una presencia política unitaria a cambio de perder la singularidad, es una propuesta similar a la que efectúan los estados que ofrecen la integración con la condición de que se renuncie a la especificidad y a la diferencia” (Bartolomé 2002: 82).

La propuesta, con la que coincidimos, es la de construir una *democracia pluriétnica* dentro de un contexto débil del concepto de *autonomía indígena* (Bartolomé: 1998: 192).

CONCLUSIONES

La necesidad de establecer distinciones claras sobre el contenido de los conceptos utilizados, su grado implícito de racionalidad y sus modalidades de inserción en las premisas que articulan un enfoque determinado es una exigencia epistemológica que nos encontramos constreñidos a satisfacer.

La incidencia de las valoraciones ideológicas al interior del *campo científico*, en su misma constitución, no eliminan la necesidad de esta fundamentación. Muy por lo contrario, la promueven. Si el *campo científico* de la ciencia social resulta arbitrario, mantiene, no obstante, un grado relativo de autonomía que se debe respetar.

La construcción crítica del conocimiento en las ciencias sociales pasa por la puesta en evidencia de la falsa neutralidad científica de las teorías, los modos en que se enmascara su científicidad y arbitrariedad. Por ello la construcción de un *Antropología del Sur* capaz de defender los intereses estratégicos de los sectores y grupos sociales excluidos, sometidos y

humillados, también de los pueblos originarios, se asume en nuestra propuesta de la *Antropología Emancipadora* y se integra al debate sobre la temática de la construcción crítica del conocimiento y de su manipulación política. En la co-constitución de los problemas científicos como problemas políticos y de los problemas políticos en tanto problemas científicos.

El diálogo intercultural, fundamento de la democracia intercultural, tiene múltiples dimensiones. Se muestra en el mismo proceso de la “investigación transcultural donde se intervenculan visiones del mundo diferentes, se va desarrollando, más o menos paulatinamente, un proceso de relativo acercamiento de los respectivos marcos conceptuales (de los investigadores y del grupo social sobre el que el proceso de investigación recae) a partir de la penetración cognitiva de los investigadores. Ella va abriendo "espacios" simbólicos que permiten iniciar un proceso de convergencia cultural capaz de generar nuevos *marcos referenciales* en los que se comparten algunos criterios comunes. Esta relación de intersubjetividad se facilita mucho cuando los actores sociales con los que los investigadores interactúan tienen competencia en el manejo de la lengua del investigador y viceversa (Vázquez 2005).

Fundamenta además, el mismo proceso de construcción de una democracia pluriétnica e intercultural, articulada con base a los derechos étnicamente diferenciados, capaz de abrir verdaderos espacios autonómicos para los pueblos originarios y de participar en la tomas de decisiones públicas y de control político y que garantice la interlegalidad.

BIBLIOGRAFÍA

Azcona, M.S. (1993) Creencias y prácticas sanitarias referidas a la salud bucal de un grupo de criollos y de un grupo de aborígenes toba- qom- asentados en zona de pobreza urbana (Rosario) en *Cuadernos de Antropología social*. N° 10 EUDEBA-UNLU, Buenos Aires.

Azcona, M.S (2008) *Modelo de Atención y Práctica Odontológica en el Hospital Escuela de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de Rosario-modalidades de acceso y utilización de los servicios según las características socio-culturales de la población local*. CICEA EDITORA Facultad de Humanidades y Artes UNR.

Barth F. (1976) *Los grupos étnicos y sus fronteras: La organización social de las diferencias culturales*. F.C.E. México

Bartolomé, M: (1998) “Procesos civilizatorios, pluralismo cultural y autonomías étnicas en América Latina”, en *Autonomía étnica y Estados Nacionales*. CONACULTA-INHA. México.

Bartolomé, M: (2002) “Movimientos indios en América Latina. Los nuevos procesos de construcción nacionalitaria”, en *PAPELES DE TRABAJO N° 10*. CICEA. UNR. Rosario.

Bigot, M. (2005): *Contacto lingüístico - Cultural, Diglosia y vitalidad Etnolingüística en grupos de indígenas qom (tobas) asentados en Rosario: Empalme Graneros y Los Pumitas*. UNR Editora.

Fernández Guizzetti, G: (1983) “Entre el ámbito del significado y el mundo de los objetos: los referentes piscoculturales del signo lingüístico”, en *Suplemento Antropológico*. Universidad Católica del Paraguay.

Goldmann, L: (1968) *Marxismo, dialéctica y estructuralismo*. Ed. Caldén, Buenos Aires.

Hamel, R. E: (1998) “Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena”, en *Educación indígena hoy. Exclusión y diversidad*. Instituto Estatal de Educación Pública. Oaxaca.

Krotz, E (1993) “La producción de la Antropología en el Sur: características, perspectivas, integrantes”, en *Alteridades N° 6* Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa División de Ciencias Sociales Humanidades y Antropología. México.

Krotz, E, (1990) Comentario a la mesa. “Fronteras culturales, étnicas y naciones”, en *Repensar la nación, fronteras, etnias y soberanías*. México

Rawls, J: (1972) *A theory of justice* Oxford University Press. Oxford.

Rawls, J: (1993) *Political liberalism*. Columbia University Press. New York.

Rodríguez, G (1998) *Informe Conicet*. (Inédito)

Sartori, G: (2001) *La Sociedad Multiétnica*. Ed. Taurus. Madrid.

Trincherro, H: (1998) “Texto y contexto: proceso narrativo y configuraciones de la identidad entre los Mataco-Wichí del Chaco centro-occidental”, en *Cuadernos de Antropología*. UNLU-EUDEBA, Buenos Aires.

Trincherro, H: (1994) “Entre el estigma y la identidad. Criollos e indios en el Chaco Salteño”, en KARASIK, G. (COMP.): *Cultura e Identidad en el Norte Argentino*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

Trincherro, H: (1996) “La estructura del estigma: por qué los indios llegaron a comer pescado crudo”, en *Papeles de Trabajo N° 6 CICEA-UNR*, Buenos Aires.

Trincherro, H: (2.000) *Los Dominios del Demonio, Civilización y Barbarie en las Fronteras de la Nación*. EUDEBA, Buenos Aires.

Trincherro, H y Maranta, A: (1987) “Las crisis reveladoras: historia y estrategias de la identidad entre los Mataco-Wichí del Chaco centro-occidental”, en *Cuadernos de Historia Regional*. UNLU-EUDEBA, Buenos Aires.

Tylor, C: (1993) *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. F.C.E. México.

Vázquez, H. (1984) *Sobre la Epistemología y la Metodología de la Ciencia Social*. Universidad Autónoma de Puebla, México.

Vázquez, H: (1994) *La Investigación Sociocultural —Crítica de la Razón Teórica y de la Razón Instrumental—*. Biblos, Buenos Aires.

Vázquez, H: (1995) “Cognición y Reconstrucción de las pautas de control social entre las familias tobas asentadas en la ciudad de Rosario”. En revista Pinaco II Conicet-UNLU.

Vázquez, H: (2.000) *Procesos identitarios y exclusión sociocultural- la cuestión indígena en la Argentina-* Biblos, Buenos Aires.

Vázquez, H: (2005) *Antropología Emancipadora, Derechos Humanos y Pluriculturalidad.* Homo Sapiens Ediciones, Rosario.

Vázquez, H: (2005) *La investigación transcultural.* Revista Avà N° 7. UNAM. Posadas.

Walter, M: (1998) *Tratado sobre la tolerancia.* EUDEBA, Buenos Aires.

ARQUEOLOGIA DE UN BARCO EN BUENOS AIRES

Mónica Patricia Valentini

*Centro de Estudios en Arqueología Subacuática Argentina. Facultad de Humanidades y
Arte. Universidad Nacional de Rosario
Directora Proyecto El pecio de Zensity*

Javier García Cano

*Centro de Estudios en Arqueología Subacuática Argentina. Facultad de Humanidades y
Arte. Universidad Nacional de Rosario. IAA-FADU-UBA
Director Proyecto El pecio de Zensity*

Marcelo Weissel

*Comisión para la Preservación del Patrimonio Histórico Cultural de la Ciudad de Buenos
Aires
Director Proyecto El pecio de Zensity*

RESUMEN

Durante los primeros meses del año 2009 se llevaron a cabo los trabajos de arqueología de rescate sobre los restos de una embarcación naufragada en la zona de Puerto Madero, sector sur dique 1, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Los trabajos de monitoreo se inician en el sitio en el mes de agosto de 2008. En primera instancia permitieron confirmar el potencial arqueológico del frente costero de la ciudad. Esta hipótesis, que se estaba poniendo a prueba en los últimos 10 años, no había podido ser

abordada desde el desarrollo de un proyecto científico de investigación arqueológica y multidisciplinaria.

Palabras clave: pecio, arqueología de rescate, ciudad-puerto.

ABSTRACT

During the first months of 2009 were carried out archaeological rescue work on the remains of a boat capsized in the area of Puerto Madero, Dock 1 southern sector of the Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

The monitoring work will begin on the site in August 2008. In the first instance to confirm the archaeological potential of the waterfront of the city. This hypothesis, which was piloted in the past 10 years, could not be approached from the development of a scientific project, multidisciplinary archaeological research.

Introducción

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires es una ciudad de corta e intensa tradición arqueológica. En los últimos 20 años se han excavado más de 100 sitios, tamizado grandes volúmenes de sedimentos y recuperado miles de artefactos. Los sitios estudiados han sido en su mayoría en “tierra firme”. Sin embargo, hay un área de la ciudad que ha sido observada considerando su carácter litoral estuárico-fluvial. También se trata del espacio más fácilmente identificado con el puerto desde el siglo XVI hasta el presente, la ribera de la ciudad, allí donde están los barcos que se aproximan a tierra y encuentran alguna clase de abrigo. En esta área se han estudiado de manera sistemática unos 10 sitios (Fig. 1).

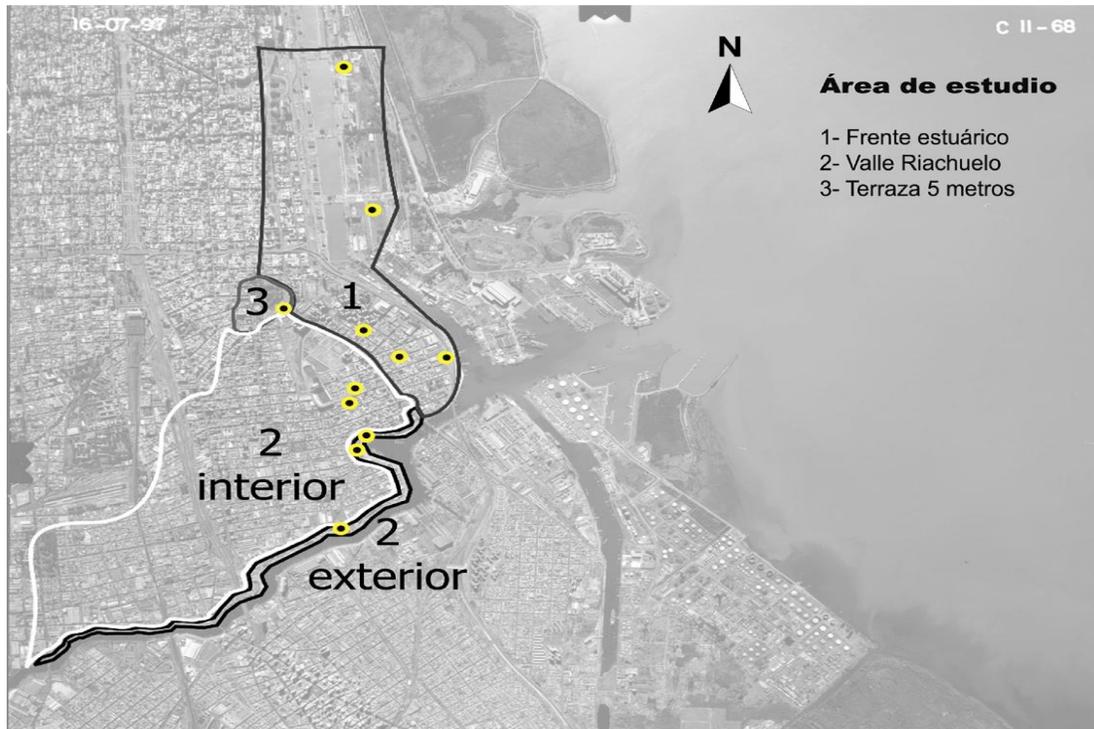


Figura 1: Áreas de estudio y distribución de principales sitios arqueológicos de referencia (Weissel 2009).

En esta perspectiva la Arqueología de Buenos Aires es entendida como una disciplina aplicada a interpretar los recursos culturales del pasado de la ciudad. Investiga y gestiona yacimientos que incluyen artefactos, plantas y restos de animales asociados a actividades humanas, enterratorios y elementos arquitectónicos que pueden o no ser partes integrantes del patrimonio cultural de los habitantes actuales. Según la normativa vigente el patrimonio arqueológico integra las cosas muebles e inmuebles o vestigios de cualquier naturaleza que se encuentren en la superficie, subsuelo o sumergidos en aguas jurisdiccionales, que puedan proporcionar información sobre los grupos socioculturales que habitaron el país desde épocas precolombinas hasta épocas históricas recientes. Por épocas históricas se entienden los últimos 100 años a partir de los hechos de que se trate. Es decir que la arqueología “porteña” puede ser entendida como una herramienta aplicada a la gestión de la cultura de la sociedad. El eje de la herramienta es la gestión del conocimiento, algo muy apetecible por escolares y docentes ya que implica el acceso al conocimiento, el desarrollo de la calidad de vida y el empleo de la racionalidad en el diseño ambiental. Éste es uno de los fundamentos de la gestión del patrimonio cultural de la Ciudad, abordado en conjunto por el Programa Historia

Bajo las Baldosas, en cuyo marco se realizó la exploración y el descubrimiento de los restos arqueológicos en Puerto Madero.

En este sentido, podemos decir que la creencia generalizada sobre la historia arqueológica del puerto de la ciudad de Buenos Aires se une a una serie de temas como la importación de productos, la historia de comerciantes y mercaderes, la historia del tráfico de esclavos, la llegada de inmigrantes y el desarrollo de la infraestructura comercial y productiva, entre otros. Los temas conllevan a imaginar objetos de estudio arqueológicos con características propias de cada momento tecnológico y social. El arqueólogo que estudie el puerto de Buenos Aires puede recortar un fenómeno en un período temporal o bien puede estudiar un proceso diacrónico hasta nuestros días. Una visión retrospectiva de los últimos 20 años de arqueología en Buenos Aires, nos muestra caminos particulares de valoración del objeto de estudio. Hacia inicios de la década de 1990 se propuso una definición de arqueología histórica basada en las formas de la cultura material porteña (Schávelzon 1991). A partir de ésta surgieron enfoques que discutieron la centralidad de la información histórica, el uso de tipologías (Goñi y Senatore 2000) y la importancia de utilizar teoría (Senatore y Lanata 2001). De esta manera se destacan los trabajos de tesis (Zarankin 1994; Senatore 1995; Weissel 1997; Guillermo 2002), de doctorado (Silveira 1999; Weissel 2008), los trabajos de arqueología de rescate (Zarankin et al 1996-98; Weissel y Novello 2004) y nuevas líneas en arqueología de la arquitectura (Zarankin 1999; Carminatti y Páez 2006), de las formas del comer y del beber (Schávelzon 2001; Chichkoyan 2007) y de los grupos étnicos (Schávelzon 2003). A su vez, se han estudiado procesos de constitución del paisaje (Bianchi Villelli *et al.* 2000) y la identificación de una variedad de sitios funcionales al eje portuario industrial de Buenos Aires (Weissel y Cardillo 1999). Sin embargo, hasta el momento, la arqueología del puerto de Buenos Aires ha sido poco investigada (Fernández 1997; Austral et al 1998; Weissel 2008).

La ribera del Río de la Plata estuvo allí antes de la ciudad de Buenos Aires. Fue habitada por poblaciones originarias durante más de 5000 años. El encuentro natural entre la tierra y el agua: la ribera, es el factor que da sentido y origen, la existencia y el crecimiento de la ciudad de Buenos Aires. Sin embargo hoy es casi imposible reconocer sus huellas. Esa ribera fue sepultada por la urbanización y el equipamiento portuario moderno. Arribamos al punto en

que solo en excavaciones podemos reconocer sedimentos y registros ambientales de la antigua ribera. Desde la conquista de América los puertos son imprescindibles para la vida en las ciudades litorales. Juan de Garay funda la ciudad como una ciudad-puerto marcando así su destino. En el Río de la Plata, el puerto es el ámbito tecnológico funcional por excelencia. Así la ribera y la tecnología establecen una relación protagónica en la producción física del paisaje. Desde el siglo XVI, pero especialmente desde finales del XVIII, aparecen usos culturales del espacio que producen, importan y descartan tecnologías que tienen que ver con lo portuario y sus implicancias. Los restos del pecio de Puerto Madero, hallados en ese barrio de la ciudad de Buenos Aires el 29 de diciembre del 2008, se encontraron en un lugar donde se produjeron grandes rellenos de tierra que ganaron espacio al río. Hace 120 años el lugar del hallazgo era cercano al puerto de la ciudad. Se encontraba sobre río abierto, muy cerca de la desembocadura del Riachuelo donde se formaba un banco de arena, denominado el “banco de la ciudad”. El ingreso de los barcos para cargar y descargar debía hacerse de manera cuidadosa, ya que el peligro mayor era varar en el fondo blando y poco profundo del río. La ruta para acceder a las costas de Buenos Aires era peligrosa, pues además de acertar al canal de entrada había que sortear los vientos. Buenos Aires fue un área marginal para la corona española desde su fundación y es recién en el siglo XVIII cuando cambia esta apreciación motivada por el hecho de poner freno al avance portugués en la región. Es en la segunda mitad del siglo XVIII, con la llegada de inmigrantes y el aumento del tráfico comercial, tanto legal como ilegal, cuando la ciudad comienza a crecer hacia el sur. La creación del Virreinato del Río de la Plata y su declaración como capital, en 1776, consolidan este desarrollo junto con la sanción del Reglamento de Libre Comercio de 1778, por el cual la corona española permitía ampliar los puertos autorizados para el comercio entre España y América (Fig. 2).

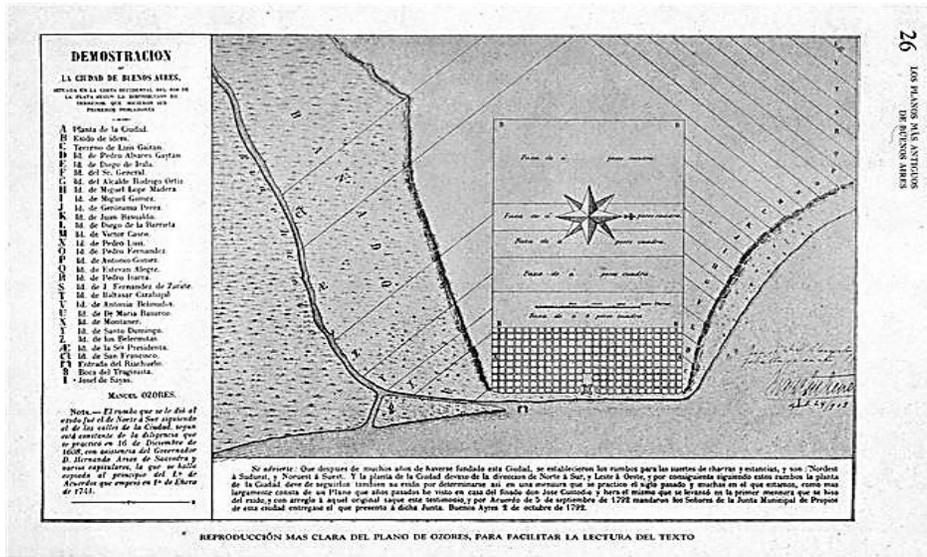


Figura 2: Ciudad de Buenos Aires sobre Plano de Ozores de 1741.

Los puertos y las ciudades-puertos han sido siempre consideradas “zonas arqueológicas”, especialmente desde el desarrollo de la Arqueología Subacuática como disciplina científica.

Muchos son los proyectos que se desplegaron en distintos países en relación a esta problemática, tanto de sitios o embarcaciones sumergidas como restos hallados hoy en tierra y que pertenecieron en su momento histórico a un paisaje costero y su entorno marítimo, naval o portuario. Solo para nombrar algunos casos:

- En el mar de Galilea se encontraron en 1986, enterrados en el fango producto de una gran bajante, lo que los investigadores dieron en llamar el “bote de Jesús”.
- El Reino Unido presentó en 1966 los casos de los pecios de Blackfriars hallados en las costas del río Thames en la ciudad de Londres así como numerosos restos en la construcción de los nuevos puertos de Liverpool y Glasgow realizada en el siglo XIX.
- Una embarcación del siglo XIII en la zona portuaria del puerto de Bremen en Alemania durante 1962.
- Fue entre los años 1933 y 1934 que se recuperaron alrededor de 23 embarcaciones de diferentes períodos en el puerto de Kalmar, Suecia.

- Durante una excavación en 1974 en el puerto de Marsella, Francia, se hallaron los restos de un pecio del siglo III.
- Los barcos vikingos de Oseberg en Noruega.
- Las dos embarcaciones medievales de Utrech en Holanda.
- El pecio romano de Herculano, Italia.
- Durante la construcción del Museo de la Civilización de Quebec, Canadá, museo ubicado en el actual puerto sobre el río San Lorenzo, en 1984 se encontraron ocho embarcaciones naufragadas o abandonadas durante el siglo XVIII.
- Los restos hallados en la construcción de un edificio en Manhattan, N.Y, Estados Unidos en 1982, de una embarcación de construcción americana, denominado “Ronson Ship”.
- El puerto de Barcelona y una remodelación en el mismo durante 2008 produjo el hallazgo de una embarcación del siglo XIII, esto producto de cambios en la línea de la costa durante los siglos transcurridos.
- A inicios de este año, 2009, la remodelación del muelle en Málaga, España, puso a la luz antiguas instalaciones portuarias.
- Una remodelación y ampliación de la zona portuaria de Valparaíso, Chile, se rescataron pequeñas embarcaciones y restos de antiguos muelles. Hoy forman parte una exposición en la zona del puerto.
- En la Argentina en 2001 se encontraron y excavaron los restos de una embarcación en las playas de la localidad de Reta, costa de la provincia de Buenos Aires.
- Durante 2004 el equipo del PROAS (INAPL) comenzó en la costa y playas las excavaciones de la nave holandesa Hoorn, naufragada en Puerto Deseado en 1615.
- En la ciudad de Buenos Aires, la construcción de Puerto Madero a finales del siglo XIX produjo el hallazgo de gran cantidad de restos de embarcaciones, lamentablemente no se conservaron para su posterior estudio e investigación. En 1933 los trabajos de una draga levantan piezas de una embarcación que se encuentran hoy en el Museo Naval de Tigre y que se estiman son los restos de la nave de Brown, la 25 de mayo. La construcción del Hotel

Hilton en 1999 en Puerto Madero, produjo el hallazgo de los restos de una embarcación o tal vez dos, que, ante la falta de una legislación adecuada en ese momento y la negativa de la empresa, no se pudo realizar una excavación arqueológica que permitiera iniciar un proceso de investigación.

Hoy son los restos del pecio de Zencity¹ y los artefactos recuperados, lo que nos posibilita un estudio científico en dónde podemos plantear como hipótesis de trabajo que nos encontramos ante un registro arqueológico de una posible nave mercante del siglo XVII española o construida en España y que llegaba al puerto de Buenos Aires con su carga y que por una tormenta se habría varado, con graves daños en su estructura, en esa zona del Río de la Plata, hoy Puerto Madero (Fig. 3).



Figura 3: Restos de la embarcación abierta al público.

Bajo el marco de la Arqueología Histórica y la Arqueología Subacuática, el estudio de los materiales culturales recuperados como la cerámica, las piezas de metales, así como el análisis de la estructura naval y de los restos malacológicos, nos permitirá contrastar nuestras

¹ El proyecto El Pecio de Zencity, se encuentra radicado en la Dirección de Patrimonio e Instituto Histórico, Ministerio de Cultura, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

hipótesis con información preexistente y con la información que elaboremos en nuestro proceso de investigación.

AGRADECIMIENTOS

El llevar adelante un proyecto de éstas características necesita de un equipo multidisciplinario y así lo implementamos desde el comienzo. Además debemos agradecer a todos los integrantes de la Dirección de Patrimonio e Instituto Histórico de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que continuamente estuvieron y están acompañándonos en todo lo que éste proyecto necesita.

Formaron parte y siguen haciéndolo, las siguientes personas:

Paul Tchilinguirian, Horacio de Rosa, Hernán Sbovoda, Nélica De Grandis, María Agueda Castro, Ignacio Mundo, Fidel Roig, Mariano Darigo, Alberto Orsetti, Josefina Crepy, Eva Tavella, Eleonora Albertotti, Matías War, Lucía Roel, Rosario Johnson, Luis Serrano, Luis Gómez, Ricardo Orsini.

BIBLIOGRAFÍA

Austral, A., J. García Cano y J. Luqui Lagleyze

1998. Arqueología Portuaria: la ciudad de Buenos Aires a través de sus restos bajo el agua. *Actas de las Primeras Jornadas de Arqueología Histórica de la Provincia y Ciudad Buenos Aires*. Universidad Nacional de Quilmes.

Bianchi Villelli, M., M. Cardillo, L. Gamarnik, S. Guillermo, M. Morales y H. Paradela

2003. *Diagnóstico del potencial arqueológico del área La Boca - Barracas*. Informe Convenio de Pasantías. GCBA, Comisión para la Preservación del Patrimonio Histórico Cultural de la Ciudad de Buenos Aires - FF y L UBA. Ms.

Carminatti, M. y G. Páez

2006. *Proyecto "Arquitectura Colonial de la Ciudad de Buenos Aires"*. III Congreso Nacional de Arqueología Histórica Rosario. Ms.

Chichkoyan, K.

2007. *La comida en La Boca. Un modelo alimentario*. Tesis de licenciatura, Departamento de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Fernández, J.

1997. *Juntando los pedazos: los primeros hallazgos arqueológicos subacuáticos de la Argentina. (1887-1890)*. Libro de Resúmenes XII Congreso Nacional de Arqueología Argentina. P. 81. Universidad Nacional de La Plata.

Guillermo, S.

2002. *Procesos de descarte y manejo de basura en Buenos Aires: una perspectiva arqueológica*. Tesis de licenciatura, Departamento de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Goñi, R y M. X. Senatore

2000. *Simposio: el registro arqueológico de la expansión europea y el cambio poscontacto en Patagonia*. En: *Desde el país de los gigantes. Perspectivas arqueológicas en Patagonia, Tomo I*. pp. 221- 222. UNPA. Río Gallegos.

Schávelzon, D.

1991. *Arqueología Histórica de Buenos Aires. La cultura material porteña de los siglos XVIII y XIX*. Corregidor. Buenos Aires.

2001. *Historias del comer y del beber*. Emecé. Buenos Aires.

2003. *Buenos Aires Negra. Arqueología Histórica de una ciudad silenciada*. Emecé. Buenos Aires.

Senatore, M.X.

1995. *Tecnologías nativas y estrategias de ocupación española de la región del Río de la Plata*. USC Columbia.

Senatore, M. X. y J. L. Lanata

2001. Arqueología histórica y teoría Arqueológica: una necesaria unión. En: *Arqueología Uruguaya Hacia el Fin del Milenio, IX Congreso Nacional de Arqueología*. C. Curbelo y S. Pinto (eds.). pp. 125-134. Colonia del Sacramento, Uruguay

Silveira, M.

1999. Zooarqueología histórica urbana: Ciudad de Buenos Aires. Tesis doctoral. Departamento de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Weissel, M.

1997. Arqueología en La Boca y Barracas. El mantenimiento del relleno de las oquedades de las tapas de bocas de registro de servicios urbanos del Radio Antiguo de provisión de agua de la Capital de la República Argentina. Tesis de Licenciatura. *Revista Noticias en Antropología y Arqueología* N° 13.

2008. *Arqueología de La Boca del Riachuelo. Puerto urbano de Buenos Aires, Argentina*. Programa Historia Bajo las Baldosas, Comisión para la Preservación del Patrimonio Histórico Cultural de la Ciudad de Buenos Aires, convenio Fundación de Historia Natural Félix de Azara, Universidad Maimónides. Vázquez Mazzini Editores. Buenos Aires.

Weissel, M. y M. Cardillo

1999. Dinámica antrópica y ambiental en las tierras bajas del Riachuelo y Puerto Madero: un enfoque. *Actas del XIII Congreso Nacional de Arqueología Argentina*. Córdoba.

Weissel, M. y J. Novello

2004. Nadie lo hubiera hecho: rescate de la arqueología ferropuertaria en la ribera norte del Riachuelo. Tramo La Boca – Barracas. Capital Federal. En: *Mosaico, Trabajos de Antropología Social y Arqueología*. M. Carballido Calatayud (ed.). pp. 233-244. INAPL – FHN “Félix de Azara”, Universidad CAECE.

Zarankin, A.

1994. Arqueología urbana: hacia el desarrollo de una nueva especialidad. *Historical*

Archaeology in Latin America N° 2: 31-40.

Zarankin, A.

1999. Casa Tomada, sistema, poder y vivienda doméstica. *Sed Non Satiata, Teoría Social en la Arqueología Latinoamericana Contemporánea*. A. Zarankin y F. Acuto (Eds) Pp. 239-272. Del Tridente, Buenos Aires

Zarankin, A., M. X. Senatore, S. Guillermo, L. Casanueva, M. Tancredi y M. L. Funes

1996-1998. Arqueología de la ciudad de Buenos Aires. Informe de los trabajos realizados en el proyecto “Casa Mínima”. Barrio de San Telmo. *Palimpsesto, Revista de Arqueología* 5: 189-202.

LOS ALFAREROS DE SINSICAP: UNA TRADICIÓN CULTURAL MILENARIA

Walter Gustavo Álvarez Iparraguirre

Centro Cultural de Investigación, Promoción y Desarrollo de la Región Norte

walteral_2004@yahoo.es

RESUMEN

El pueblo de Sinsicap mantiene desde tiempos antiguos una tradición alfarera que se refleja en cada uno de sus pocos artesanos que aún subsisten y mantienen viva su herencia cultural.

El presente artículo reseña la obra de tres maestros alfareros, sus conocimientos, las técnicas empleadas en la elaboración de sus diversas formas de vasijas las cuales son usadas por los miembros de la comunidad en sus quehaceres cotidianos. La zona en mención mantiene en sus cercanías betas de extracción de arcilla, las que les proporcionan la materia prima necesaria a los alfareros.

Tanto la técnica como las herramientas empleadas por los alfareros mantienen una continuidad cultural, tanto en su forma como en su empleo. Lastimosamente esta tradición cultural se encuentra en peligro de perderse debido a que las nuevas generaciones no ven en la alfarería una opción de trabajo debido al poco apoyo que reciben por parte de las autoridades.

No olvidemos que en Sinsicap ya se perdió la lengua Culle, motivo por lo cual se debe proponer alternativas para que esto no suceda con los alfareros capinos, verdaderos depositarios de las ancestrales ollas capinas.

Palabras claves: Sinsicap, alfareros, alfarería, culle, vasijas.

ABSTRACT

The people of Sinsicap maintains a tradition since ancient time's pottery that is reflected in every one of his few remaining artisans and keep alive their cultural heritage.

This article reviews the work of three master potters, their knowledge, the techniques used in developing various forms of vessels, which are used by members of the community in their everyday life than steel. The area nearby remains mention betas extraction of clay, which will provide the necessary raw materials to potters.

Both the technique and the tools used by the potters maintain cultural continuity in both its form and its use. Unfortunately, this cultural tradition is in danger of being lost because the new generations do not see a choice of pottery work because of the limited support they receive from the authorities.

Sinsicap not forget that in the language already lost Cullen, which is why it should propose alternatives that will not happen with the potters Capinos, true bearers of ancient pots Capinas.

Key words: Sinsicap, potters, pottery, culle, jars.

UBICACIÓN GEOGRÁFICA

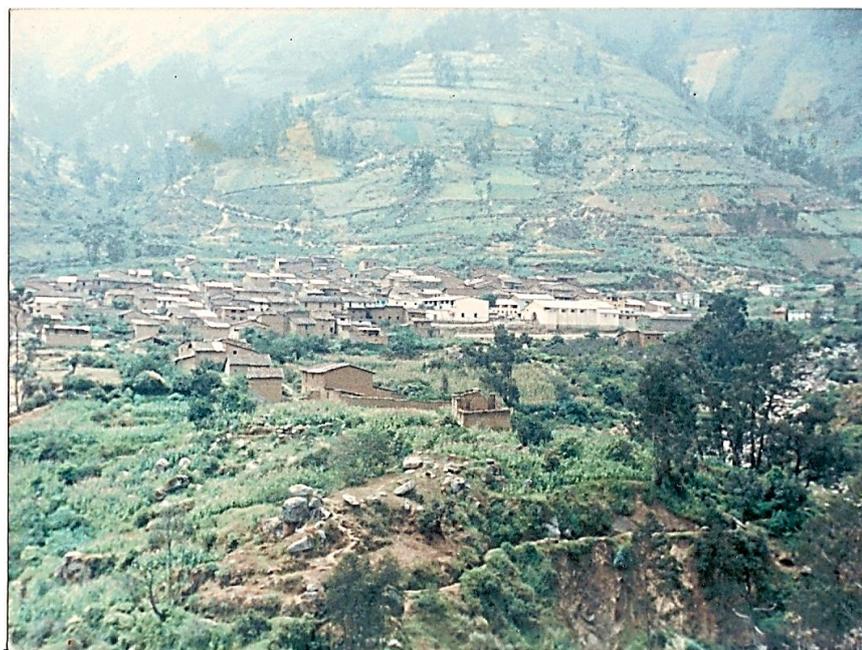
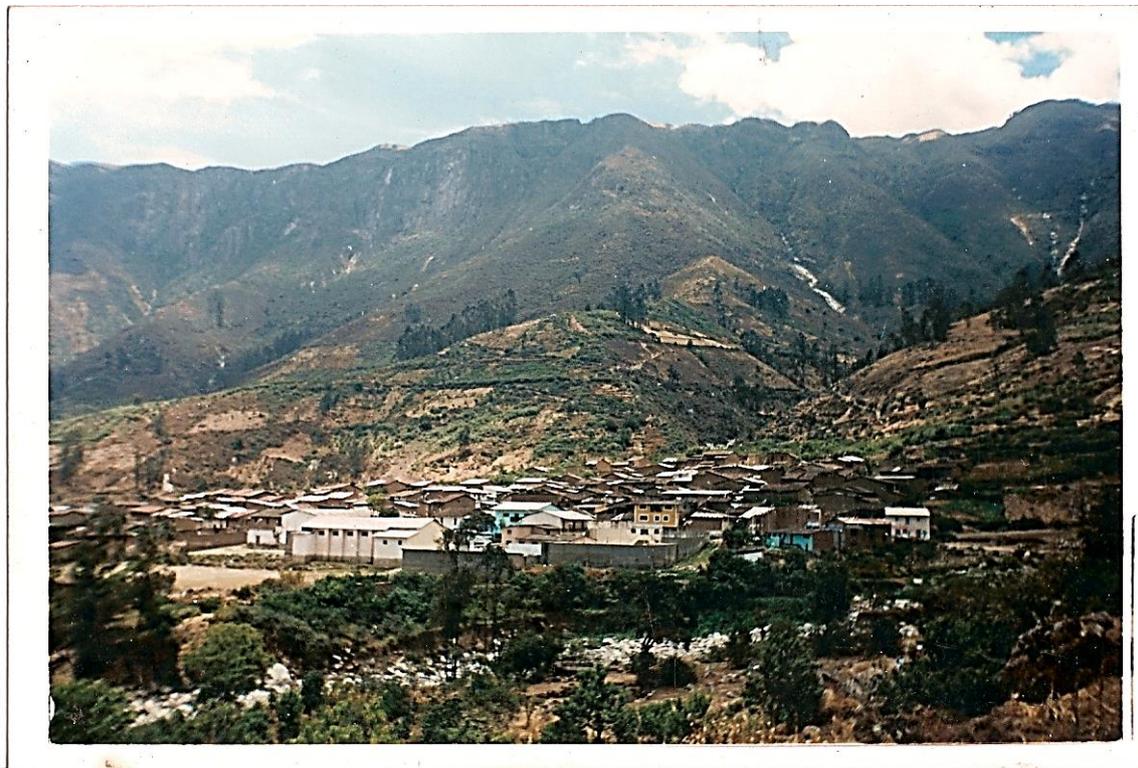
El pueblo de Sinsicap, capital del distrito del mismo nombre, se encuentra ubicado a una altura de aproximada de 2,700 msnm, a 65 km de la ciudad de Trujillo. Políticamente pertenece a la provincia de Otuzco, departamento de la Libertad. Se accede al pueblo mediante la carretera que pasa por las localidades de Laredo, Simbal y Collambay (Fig. 1).



Figura 1. Ubicación general del distrito de Sinsicap.

HISTORIA

Sobre la historia del poblado de Sinsicap no se tiene referencias históricas sobre la existencia de algún determinado Curacazgo en la zona. (Figs. 2 y 3). Sin embargo, la existencia de restos arqueológicos en el Cerro Orga (Fig. 4), al oeste de la capital del distrito, y también la presencia de entierros en la zona denominada “Alonso”, nos hace suponer que existía una población nativa en la zona antes de la llegada de los españoles. Estas poblaciones tendrían sus orígenes prehispánicos, las cuales, debido a su ubicación estratégica en la parte alta del valle de Moche, estaban en la ruta de intercambio entre las culturas costeras y andinas del departamento.



Figuras 2 y 3: Vistas generales del pueblo de Sinsicap y sus alrededores.



Figura 4: Vista del Cerro Orga, apu protector de Sinsicap.

En cuanto a la fundación española del pueblo de Sinsicap, tampoco se tiene fecha exacta. Los archivos Regional de la Libertad y el Arzobispal de Trujillo, solo mencionan la presencia del Obraje de Sinsicapa. (Flores 1997: 15)

El Obraje de Sinsicapa, actual Sinsicap fue fundado por don Juan de Sandoval, posiblemente entre los años 1552 y 1580. También se mencionan como posibles fundadores del pueblo a los frailes Agustinos (fundadores del pueblo de San Agustín de Guamachuco, en 1554) o al Juez oidor Andrés González de Cuenca (fundó el pueblo de Santiago de Chuco entre 1567 - 1569) (Flores 1997: 16).

Doña Florencia de Mora de Sandoval, al morir su esposo Don Juan de Sandoval, dona el obraje de Sinsicapa a favor de los indios pobres de la provincia de Guamachuco. En este obraje se confeccionaba ropa que después era repartida a todos los indios pobres.

Desde entonces, hasta los primeros años de la República, los Sinsicapinos, se organizaron como pueblo libre regido por sus costumbres heredadas, dedicándose al trabajo de sus tierras y desarrollando una economía que abarca las diversas actividades económicas.

En la actualidad los pobladores de Sinsicap se dedican a la agricultura, entre los que destacan sus sembríos de maíz, trigo, cebada, alverjas y otros cultivos de la zona que les permitirá llenar los terrados y tener alimentos para todo el año (Fig. 5).



Figura 5: Pobladores de Sinsicap.

En cuanto a la Fruticultura, existen plantaciones de manzanas, blanquillos, duraznos, membrillos entre otros, que llevaban a la costa para su comercialización y luego abastecerse de víveres, combustible y ropa para consumo (Programa de Fiesta patronal 2001).

Todas estas actividades se complementan con la celebración de sus festividades religiosas, a través de mayordomías y cofradías. Estas festividades son: 1, 2 y 3 de Mayo: Día de las Cruces; 1, 2 de Julio: Virgen de la Visitación Fiesta Patronal; Octubre: Señor de los Milagros y el Festival del Membrillo.

LA LENGUA CULLE EN SINSICAP

La lengua Culle u Culli es una lengua andina prehispánica de la sierra norte del Perú. Según los documentos históricos, en el pueblo de Sinsicap se habló la lengua Culle. Esta afirmación se desprende del estudio de “La Visita del Obispo de Trujillo don Gregorio Molleda y Clerque en 1747 a su diócesis”. En aquella visita el citado obispo llega a Sinsicapa e intenta comunicarse con los pobladores, pero encuentra que casi toda la población, más de 470 personas, hablan culle, a excepción de unos pocos ladinos. El obispo empleó un intérprete para lo cual se realizó un examen de culle entre las pocas personas que dominaban las dos lenguas. Selló al cura de Otuzco que también sabía culle. Al final el obispo obtuvo la información requerida y además formó una cofradía (especie de pequeña congregación que se reúne alrededor de un santo o de una imagen). (Flores 1997: 16)

Entre algunas palabras nativas tenemos: Caisha: niño asustado; Chimbil: especie de cactus largo, más pequeño que el San Pedro; Chungo: piedra redonda; Churguís: planta usada para bañar a los niños asustados; Faique: vaina de frejol; Parrancho: pequeño pájaro; Quinche: picaflores; Shiraque: árbol de 2 a 3 mts que sirve para curar el susto. (Flores 1997: 16)

LA ALFARERÍA EN SINSICAP

La alfarería en Sinsicap se remonta a épocas prehispánicas. Las actuales investigaciones arqueológicas que se vienen llevando a cabo en la zona nos darán mayores luces sobre el empleo de su cerámica en sus quehaceres cotidianos.

En Sinsicap el número de maestros dedicados a la alfarería ha bajado de manera alarmante debido a la no continuación cultural de este oficio por parte de sus descendientes.

En esta exposición se basa en la entrevista que realizamos a los a tres de artesanos de Sinsicap, de un total de de aproximadamente 8 o 9 artesanos que aún se encuentran vivos, pero como se verá más adelante superan los 70 años de edad.

El arte de la cerámica en Sinsicap se traduce en la producción de tinajas, cantarilos, botijas, urpos, callanas, cantaros para llevar el agua ya sea de hombro, mano o espalda.

Asimismo, moldeaban tejas y huacos chicheros y otros utensilios que junto a las famosas “ollas capinas” de los que nos hablan las personas mayores, le dieron forma a la alfarería de Sinsicap (Rodríguez 1997).

La técnica desarrollada por los alfareros de este pueblo, pese a que pareciera sencilla, no es así. Desde el traslado del barro, el proceso de mezclarlo con la arena, luego el “pateado”

y el trabajo definitivo para darle forma al ceramio, utilizando el “cordobán”, el bruñidor, el chungo y el garrote, hasta la preparación del horno o pira al aire libre, para quemar los ceramios, calculando la cantidad de “Karkas” y paja de la puna, tienen sus niveles de conocimiento y algunos secretos que los alfareros de Sinsicap guardan con mucho celo. Prueba de ello es la resonancia de las “ollas capinas” y cualquier otro ceramio que al primer golpe que se les da con los nudillos de los dedos de las manos se escucha un profundo eco que rebota en las concavidades de estos ceramios. (Rodríguez 1997)

Sinsicap se localiza en una zona rica en yacimientos de arcilla. Tratándose de un lugar tradicionalmente dedicado a la actividad alfarera los pobladores locales se habrían especializado en reconocer yacimientos arcillosos. Entre estos tenemos los sectores de Tirás hasta la poza de Chawiche, entre los sectores de Sacchuall, Tantakirás, Campana y Arakeda podrían encontrar arcilla de buena calidad o “tierra de Kachipús” como lo denominan hasta la actualidad los sinsicapinos, al maravilloso barro que utilizan los alfareros (Rodríguez 1997).

Las herramientas indispensables para elaborar las vasijas son:

- Chungo: Es una piedra de forma casi redonda de aproximadamente medio kilo y diez centímetros de diámetro.
- Garrote: Palo de madera (en una cara es plana) de aproximadamente 25 a 30 cm., de largo y 5 cms. de diámetro.
- Tabla: Que tiene unas dimensiones de aproximadamente 15 cms. de ancho y de largo 20 cms., con un mango de sujeción.
- Cordobán: Pedazo de cuero de zapato.
- Cuero de burro: Se puede usar un costal, para amasar el barro.
- Bruñidor: Piedrecilla que da lustre.

Cabe sin duda destacar que la producción alfarera en Sinsicap, estuvo destinada al intercambio con otras comunidades. Además de producir las vasijas necesarias para su propio empleo doméstico, el resto de vasijas eran elaboradas para ser comercializadas en las ferias que se daban en el pueblo o en las comunidades cercanas, sin mencionar aquellos que atraídos por el prestigio de las ollas, venían de pueblos lejanos a intercambiarlas o comprarlas.

Las ollas pequeñas pueden comprarse entre cinco y seis nuevos soles (dos dólares), aunque en la mayoría de los casos la transacción se realiza mediante el intercambio de productos comestibles como es el caso de papa, trigo entre otros tubérculos o granos.

Sin duda que los conceptos científicos que se han vertido acerca de la alfarería en nuestra región tiene su peso específico en nuestra historia, no debemos olvidar los puntos de vista del hombre común y corriente, ni mucho menos de quienes son parte de la misma historia. Por eso rescatamos de la tradición sinsicapina un testimonio oral transmitido de generación en generación, donde se afirma que la producción de la alfarería mochica se ha hecho con barro sinsicapino, lo cual debe ser tomado en cuenta por las investigaciones futuras para revalorar su nivel histórico en la región (Rodríguez 1997).

Finalmente, se debe decir que, lamentablemente, se ha dejado de producir en cantidad sus famosas “ollas capinas”. La migración de sus hijos a otros lugares ha dejado en una etapa de silencio esta milenaria actividad que merece revitalizarla con un homenaje a sus viejos alfareros que son recordados cada vez que una “ponga” es llenada con chicha madurada en un viejo “urpo borracho” y fragancioso para asentar un piqueo (Rodríguez 1999).

LOS MAESTROS ALFAREROS SINSICAPINOS

La historia alfarera sinsicapina registra nombres de un buen número de maestros sinsicapinos. La investigadora Lupe Camino realizó un estudio sobre la actividad alfarera en Sinsicap (Camino 1983). El maestro Sacramento Pichón es ilustrado realizando su trabajo a paleta, demostrando su técnica aprendida de generación en generación (Campana 1994).

También hay que mencionar a los alfareros Rosas Cruz, Francisco Asís Hermenegildo, Pedro Cruz, Genaro Rubio Gerónimo, Segundo Medina Tirapo, Felipe Rodríguez Arroyo, Guillermo Escalón, Asunción Riveros, Manuel Rubio, Esteban Aguilar, Otilio Rubio, Mateo Rafael, Nicanor Aguilar, Manuel Mauricio, Domingo Pachamango y su hijo Felipe Pachamango, Leopoldo Ulco, Valentín y Graciniano Rubio Alfaro, entre otros arcilleros sinsicapinos de cuyas manos e inspiración salieron bellos y útiles ceramios (Rodríguez 1997).

A continuación presentamos la entrevista a tres maestros ceramistas que aun practican la elaboración de las vasijas, haciendo perduran este antiguo arte sinsicapino.

SILVESTRE SANDOVAL GERÓNIMO

El maestro Silvestre Sandoval Gerónimo tiene 82 años de edad, y se dedica a la artesanía y agricultura. Es originario de Sinsicap y tiene 3 hijos (Fig. 6).



Figura 6: Maestro Alfarero Silvestre Sandoval

El arte de la elaboración de las vasijas lo aprendió de sus padres y lo practica desde los 25 años de edad.

Las vasijas que produce son de uso doméstico, y los comercializa en las diferentes ferias que se realizan en los pueblos aledaños. En el caso de sus hijos estos no han aprendido el arte alfarero porque se dedicaron a otras ocupaciones. Esto hace imposible que, en el caso del maestro Silvestre Sandoval, transmita sus conocimientos como lo hicieron con él.

El maestro Silvestre Sandoval aún tiene las expectativas que la artesanía en Sinsicap resurja y no se pierda.

Proceso de elaboración de las vasijas de arcilla del maestro Silvestre Sandoval Gerónimo.

A. Materiales

- Arcilla: recolectada en la zona llamada “cascaidai, utilizando barreta y burro para trasladar la carga.”
- Agua.
- Arena entre fina y gruesa recolectada por las chacras.
- Herramientas Chungo.

- Garrote.
- Tabla.
- Cordobán.
- Cuero de burro (Figs. 7 y 8).

B. Procedimiento

- La arcilla es remojada con agua, dentro de un recipiente, hasta el otro día y después se mezcla con arena (5 arrobas de arcilla por 4 a 3 de arena).
- Se amasa con los pies, utilizando un pellejo de burro como recipiente; dejándolo después cubierto con un plástico en sombra, hasta el otro día.
- Se coge una pequeña porción de barro (de acuerdo al tamaño de la vasija) y se amasa con la mano hasta dejarlo casi como una cachanga y se deja reposar hasta el otro día en sombra (Fig. 9).
- Se amasa con el garrote hasta dejarlo con forma de cachanga y se deja reposar hasta el otro día en sombra.
- Se da forma de sartén utilizando la tabla y el chungo, y se deja reposar hasta el otro día en sombra (Fig. 10).
- Se humedece el borde con un trapo húmedo.
- Se utiliza el garrote, la tabla y el chungo para dar la forma de la vasija y al final se arregla el borde con la mano, se alisa las caras utilizando una piedrecilla suave (Fig. 11).
- El filo del recipiente se trabaja a parte: se forma con la mano luego se pega al borde y se soba con el cuero.
- Se deja secar 15 días antes de quemarse (Fig. 12).
- Se los quema cubriendo con excremento de res y paja, pegando las bocas de los recipientes formando tres capas (una encima de otra) (Fig. 13).



Figuras 7 y 8: Herramientas utilizadas por el maestro Silvestre Sandoval.

Figura 9: Elaboración de la masa realizada por el maestro Silvestre Sandoval.





Figura 10: Proceso de reposo de vasijas elaborada por el maestro Silvestre Sandoval.

Figura 11: El maestro Silvestre Sandoval dando forma a una vasija.

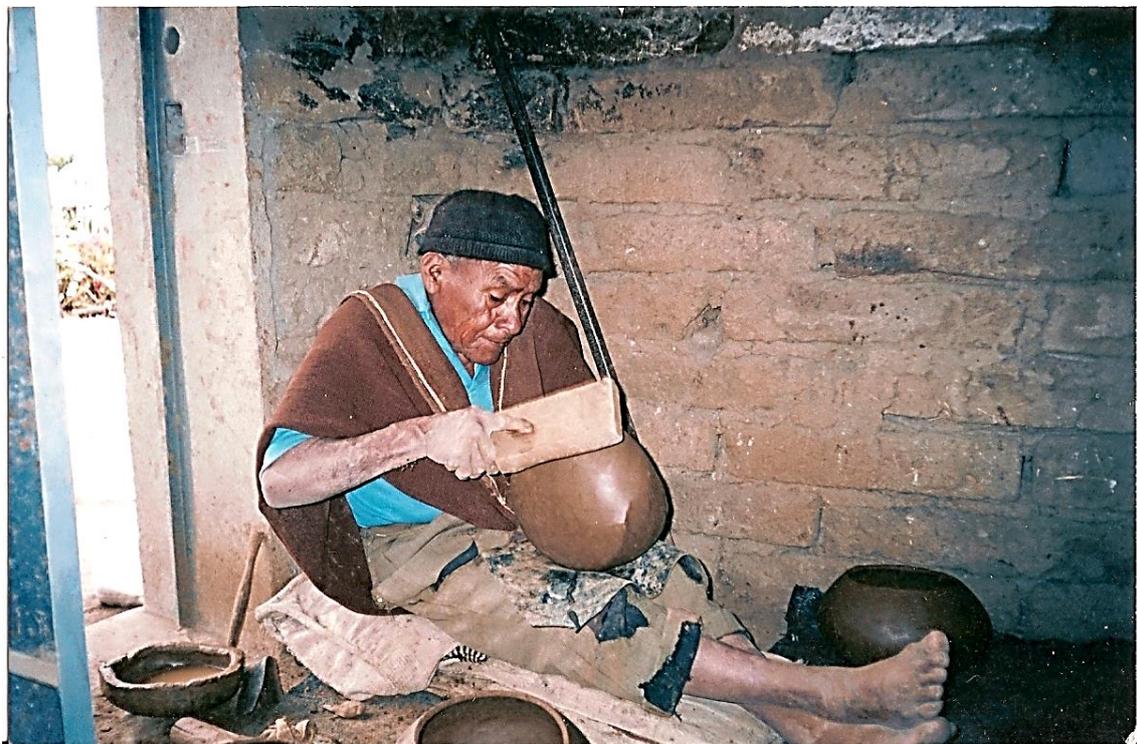


Figura 11. El maestro Silvestre Sandoval dando forma a una vasija.



Figura 12. Proceso final de elaboración de vasijas hechas por el maestro Silvestre Sandoval.



Figura 13. Diferentes momentos en la elaboración de las vasijas hechas por el maestro Silvestre Sandoval.

GUILLERMO RAMOS

El maestro Guillermo Ramos es originario de Sinsicap. Con educación primaria cumplida y de 79 años de edad, se dedica a la artesanía desde los 18 años de edad. Esta actividad le fue transmitida por sus padres (Fig. 14).



Figura 14. Maestro alfarero Guillermo Ramos.

Las ollas que fabrica son de uso doméstico, las cuales las vende o intercambia con otros productos, en las ferias que se realizan en el cercano pueblo de San Ignacio (Figs. 15 y 16).



Figura 15 y 16: Vasijas elaboradas por el Maestro alfarero Guillermo Ramos.

Lastimosamente ninguno de sus 6 hijos practica la elaboración de vasijas, al no tener el menor interés. Por este motivo está en peligro la continuidad de la elaboración de esta antigua práctica ancestral.

Pese a todo esto, el maestro Guillermo Ramos no pierde las esperanzas en que algún momento los pocos jóvenes que quedan en el pueblo quieran seguir manteniendo este antiguo arte ancestral.

Proceso de elaboración de las vasijas de arcilla del maestro

A. Materiales.

- Arcilla. En este caso la arcilla que utiliza el maestro contiene arena por este motivo no le agrega.
- Agua.

B. Herramientas.

- Chungo.
- Garrote.
- Tabla.
- Cordobán.
- Cuero de burro.
- Bruñidor.

C. Procedimiento.

- Se extrae la tierra húmeda (que es encontrada así), y se deja secar al sol para que se eliminen la champa formada.
- Luego se pone a humedecer en una manta dentro de un cuarto para que se pudra el barro (en una semana) y luego se comienza a amasar en el cuero de burra (actividad llamada el pateado).
- Se forma el molde (forma de cachanga).
- Se garrotea formando un asiento (forma de sartén).
- Al día siguiente se levanta el recipiente con el chungo, garrote y la tabla.
- La boca de olla se forma aparte uniendo con las manos y luego se pasa el cordobán y el bruñidor para dar lustre.
- Después se deja secar las cerámicas por tres semanas.
- Finalmente se quema con leña y paja.

MIGUEL CRUZ ROJAS

El maestro Miguel Cruz Rojas tiene 84 años de edad y es originario de Sinsicap. Se dedica a la artesanía y agricultura (Fig. 17).



Figura 17: Maestro Alfarero Miguel Cruz Rojas.

Desde los 14 años se dedica a la elaboración de ollas, actividad que aprendió de sus padres. Las ollas que fabrica son de uso doméstico, las cuales los comercializa en los pueblos cercanos. Entre las formas de cerámica que produce tenemos las ollas, tinajas, cantaros entre otros (Figs. 18 y 19).



9. Figuras 18 y 19: Tinajas elaborada por el maestro alfarero Miguel Cruz Rojas.

Las ollas las intercambia en una forma de trueque. Por ejemplo por una olla le llegan a dar dos latas de papa o una de trigo o las puede vender a cinco nuevos soles. Una tinaja lo logra vender a 20 nuevos soles. A decir de don Miguel Cruz, las ollas de barro dan mayor sazón a los alimentos (Fig. 20).



Figura 20. Olla elaborada por el maestro alfarero Miguel Cruz Rojas

Pese a los conocimientos obtenidos por el señor Cruz, ninguno de sus hijos continúa con la tradición alfarera, debido a que la mayoría emigro a la capital o son profesionales, pero está decidido a enseñar la tradición de la elaboración de las ollas a quien lo desee aprender.

Proceso de elaboración de las vasijas de arcilla del maestro Miguel Cruz Rojas.

A. Materiales.

- Arcilla.
- Arena fina.
- Agua.

B. Herramientas.

- Chungo.
- Garrote.
- Tabla.
- Bruñidor.

C. Procedimiento.

- Se moja la arcilla, mezclándola después con arena fina.
- La mezcla se patea con los pies hasta el día siguiente.
- Después se forma el molde dándole la forma de base de torta dejándolo así hasta el otro día. Para las ollas grandes se usa un chungo más grande para su formación.
- Utilizando la tabla se va dando la forma a la olla. La boca de la olla se forma aparte, uniéndola esta al cuerpo de la olla con las manos; el bruñido se realiza después con una piedra.
- Las ollas se dejan secar por dos semanas, quemándolas después con leña delgada y paja.

CONCLUSIONES

La herencia cultura transmitida de generación en generación en cada uno de los pueblos del nuestro país se está perdiendo debido al ingreso de nuevos conceptos que hacen ver las tradiciones culturales anticuadas para un mundo moderno donde lo actual opaca a lo ancestral.

La zona de Sinsicap es rica en expresiones cultural artesanales. No olvidemos que en caserío de San Ignacio de esta misma jurisdicción, se encuentran las tejedoras que elaboran las Fajas Pata y Sara, declaradas patrimonio cultura del Perú. Mención aparte merece la lengua Culle que se habló en esta zona y que tuvo un gran radio de influencia en la región norte del nuestro país.

El ocaso de los artesanos sinsicapinos pasa por el hecho de que este arte, heredado de generaciones pasadas, se encuentra al borde de la desaparición como consecuencia de la no transmisión de los conocimientos a las generaciones actuales y futuras debido al poco interés que estas muestran por la alfarería.

Quizás el poco mercado que ofrece colocar las vasijas capinas ha hecho que estas se vean reemplazadas por las ollas modernas, incluso quizás en poblaciones donde se empleaban ollas de barro.

El tema también pasa por el poco interés de las autoridades de brindar su apoyo a la continuidad cultural de esta arte, quizás porque no ven la importancia histórica que esta actividad alfarera representa.

La alfarería sinsicapina debe ser rescata y orientada a su mantención y empleo en el quehacer cotidiano de la comunidad, representado está en el apoyo a los maestros alfareros y en el mejoramiento de su calidad. Las autoridades locales deben impulsar la difusión de las características del empleo de las ollas artesanales, que son difíciles de imitar por las ollas modernas. La actividad turística complementaria esta propuesta en la afluencia de turistas interesados en participar en la elaboración de las vasijas capinas y su posterior venta.

Solo falta la voluntad de todos para rescatar del olvido la importancia de esta herencia cultural y no permitamos que se pierda. El rescate de esta tradición cultural no solo permitirá mantener viva la alfarería capina sino también a la gente de un hermoso pueblo que guarda en sus calles parte del rico pasado histórico de nuestra nación.

AGRADECIMIENTOS

El autor agradece a los entrevistados por su colaboración para la realización del presente artículo y en especial al profesor y periodista Roger Rodríguez Alfaro, por incentivarnos a la realización del trabajo.

Agradecemos al Lic. Álvaro Castañeda Mesía y al Ing. Renán Ascate Pérez, por su participación en el trabajo de campo. También agradecemos a la Lic. Milagros Álvarez Iparraguirre por su apoyo en la elaboración del presente artículo, y al Lic. Cesar Gálvez Mora por sus apreciaciones al manuscrito.

BIBLIOGRAFÍA

Camino, Lupe

1983. "Los últimos olleros de Sinsicap". En Boletín de Lima, Vol. 5. N°29., pp. 31-36, Lima - Perú.

Campana, Cristóbal.

1994. La Cultura Mochica. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Concytec. Lima - Perú.

Flores, Manuel.

1997. “Evidencias de la lengua Culle en Sinsicap”. En: Revista Sian nº 03, pp. 15 – 18. Trujillo – Perú.

Programa de Fiesta patronal.

2001. Santísima Virgen de la Visitación, patrona de Sinsicap. Sinsicap – Trujillo - Perú.

Rodríguez, Roger.

1997. La alfarería ¿un arte olvidado? En: *Diario La Industria*. Trujillo, 04 de noviembre, pp. B5. Editorial La Industria.

Rodríguez, Roger.

1999. Renace la cerámica en Sinsicap. En: *Diario La Industria*. Trujillo, 03 de julio, pp. B2. Editorial La Industria.

**INFORME ANALÍTICO PROPOSITIVO SOBRE LAS HUACAS DEL
DEPARTAMENTO DE LA LIBERTAD**

Federico Dutelli

Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González

Julio Larroque

Centro de Investigaciones Precolombinas

Marta Barrios

Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González

Mirta Peralta

Instituto Superior del Profesorado Alicia Moreau de Justo

Mariana Ladowski

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras

Sebastián Cohen

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras

federicodutelli@hotmail.com; jalarroque@hotmail.com; morebarrios@hotmail.com;
mirtaperalta@hotmail.com; maruladowski@yahoo.com.ar; sebafohen@hotmail.com

RESUMEN

En el marco del V Seminario Binacional Peruano – Argentino, convenio entre el ISP Joaquín V. González, el Centro de Investigaciones Precolombinas y el Instituto Nacional de Cultura de Trujillo, departamento de la Libertad, la delegación argentina como corolario del Seminario anual “Los Andes antes de los Inka” ciclo 2008/2009 y en el contexto de su fase itinerante, a partir de la visitas realizadas a las Huacas de la Luna, Chan Chan, y El Brujo, confeccionó un informe aproximativo con la intención de analizar el trabajo y el contenido de los sitios mencionados.

En función de tres ejes analíticos -implicaciones políticas, inserción social y turística de la comunidad que rodea los sitios y el trabajo arqueológico- nos propusimos examinar lo que consideramos las fortalezas y debilidades, desde una perspectiva inexperta, para así poder

proponer una serie de recomendaciones, que también sirvan como un aporte de la delegación al Instituto Nacional de Cultura de Trujillo y a los investigadores que trabajan en la región.

Palabras clave: huacas, puesta en valor, museo de sitio, políticas patrimoniales

ABSTRACT

Within the framework of the Peruvian binational workshop V - Argentino, Convention between ISP Joaquín V. González, Precolombinas Research Center and the National Institute of culture of Trujillo, Department of freedom, argentina as a corollary to the annual seminar "Los Andes and the Inka" delegation cycle 2008 / 2009 and in the context of their travelling from the visits to the Moon pyramids, Chan Chan, and El Brujo phase, compiled an approximate aiming to analyze the work and the content of the above sites report. Based on three axes analytical - political implications, tourist and social insertion of the community surrounding sites and archaeological work - we set out to examine what we consider the strengths and weaknesses, inexperienced, perspective to thus be able to propose a series of recommendations, which also serve as a contribution of the delegation to the National Institute of culture of Trujillo and researchers working in the region.

Keywords: huacas, value, site museum,

CHAN CHAN

El sitio arqueológico Chan Chan (Fig. 1), se ubica a 5km. de la ciudad de Trujillo hacia el Noroeste. Fue la capital política, administrativa y religiosa del estado Chimor (850-1400 d.C. aproximadamente). Simboliza el más alto grado de complejidad urbana, económica y social logrado por las sociedades andinas de la época. En su máxima expansión la ciudad tuvo más de 20 kilómetros cuadrados, de los cuales en la actualidad solo se conservan 14 kilómetros cuadrados. Pertenecen a la zona urbana central 6 kilómetros cuadrados, donde encontramos 9 conjuntos monumentales, 35 unidades arquitectónicas, 6 pirámides, 4 grandes barrios populares, y varios caminos ceremoniales. Los 8 kilómetros cuadrados restantes se encuentran ocupados por diversos templos, canchones cercados, huachaques (unidades agrícolas en humedales) y caminos.

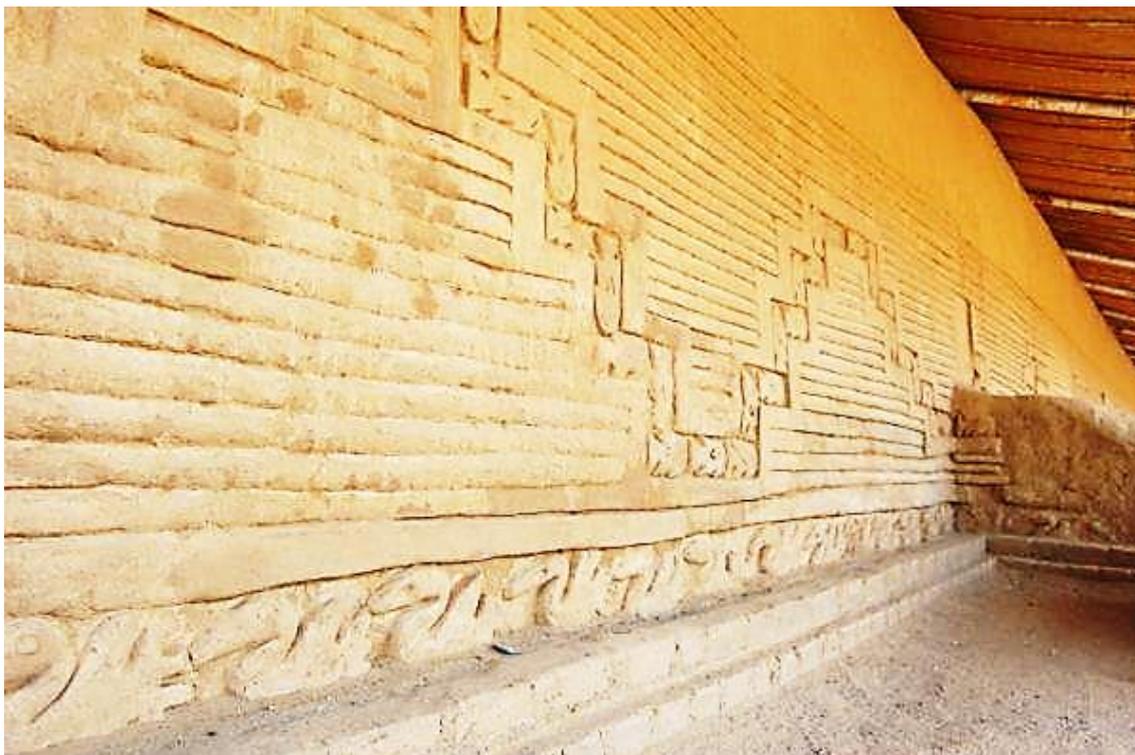


Figura 1.

Chan Chan se encuentra en una terraza aluvial con pendiente marítima. Ésta posición la expone a: la acción erosiva de los vientos, el acarreo de sales, la humedad ambiental y la gran variación de temperaturas. Esto produce la disgregación y debilitamiento de los materiales. Del mismo modo los sismos y las lluvias producidas por el fenómeno del niño producen fallas, colapsos y debilitamiento en los materiales. Por último estas condiciones ambientales, favorecen en algunos casos el crecimiento o la aparición de microorganismo o vegetales que agravan la situación.

En la misma línea encontramos que desde su origen esta ciudad ha sido construida con materiales que contienen un alto nivel de sal, lo que conlleva a deterioros estructurales.

Asimismo una serie de factores sociales contribuyeron y contribuyen con estos deterioros: las concesiones oficiales virreinales para huaquear, la expansión de la agroindustria y la habilitación de caminos y carreteras.

Frente a todo lo mencionado observamos que se ha impulsado desde el gobierno nacional un Plan Director (puesto en marcha a partir del año 2000) para el control de los factores que perjudican al complejo arqueológico.

No obstante nos gustaría mencionar algunos aspectos a destacar a partir de los ejes mencionados.

En primer lugar queremos destacar que desde la puesta en marcha del Plan Maestro se observa un fenómeno de redimensión del pasado en la zona, acompañado de un proceso de regionalización que ha producido una gran profundización en el conocimiento de las culturas locales (en este caso la cultura Chimor), a través de intensas investigaciones arqueológicas que como se ha dicho fueron posibles a partir del apoyo institucional y económico que el plan proveyó. Sin embargo consideramos conveniente tener precaución sobre este proceso de regionalización, cuyo producto podría ocasionar una ruptura en la mirada histórica de continuidad que se intenta transmitir entre las distintas sociedades del actual territorio peruano. En este sentido podría, por ejemplo, perderse de vista el vínculo entre la cultura Chavín y los sucesivos desarrollos sociales regionales.

Respecto de la puesta en marcha del Plan Director, consideramos sería necesario reflexionar sobre el peligro que puede generar la fragmentación en la toma de decisiones, producida por la creación de una Unidad Ejecutora separada del INC, relegando a éste a una tarea únicamente de supervisión. Es nuestro parecer que este problema puede ocasionar contradicciones que compliquen la operatividad del proyecto.

En relación al segundo eje planteado, la inserción social y turística, entendemos que el conocimiento arqueológico está habilitado a visitantes nacionales, extranjeros y a estudiantes de todos los niveles. En este sentido observamos de manera positiva que hay una política planificada y de supervisión para los visitantes que llegan a Chan Chan.

Ahora bien, hemos detectado una cuestión a tener en cuenta, y es la que tiene que ver con la ocupación y utilización de tierras que han sido declarados patrimonio intangible por la UNESCO; observamos que esto provoca tensiones y conflictos entre diferentes grupos sociales.

En nuestra visita, nos ha dado la impresión que la reconstrucción de Chan Chan, siguiendo métodos que, en algunos casos, no se condicen con el Plan Maestro, pareciera dejar de lado los principios de conservación, en pos de restaurar el sitio. En este sentido y en relación con el tercer eje planteado, vemos que el trabajo arqueológico ha sido realizado a partir del uso de materiales modernos. Desde nuestra perspectiva la reconstrucción de la ciudad nos ha dado una impresión de irrealidad respecto del sitio original. Un ejemplo de esto fue la utilización de fibra de vidrio en los frisos de algunas zonas del palacio Nik-An y el posterior envejecimiento sobre ellos. Del mismo modo, en relación con la implementación de nuevos mecanismos de protección para las paredes del palacio también se percibió, de acuerdo a las apreciaciones de profesionales y encargados en el área, defectuosa. En tanto y en cuanto las estructuras de protección utilizadas anteriormente (madera, caña y barro) continúan cumpliendo su función en forma efectiva.

Por último nos gustaría remarcar cierta desprolijidad respecto del tumulto de voluntarios trabajando en el sitio (Fig. 2 y 3).



Figura 2.



Figura 3.

Recomendaciones y propuestas:

- Unificación en la dirección del sitio en manos de las autoridades regionales competentes.
- Complementación de los estudios arqueológicos con estudios históricos que en la actualidad no se están llevando a cabo.
- Estudio pormenorizado, reflexivo y multidisciplinario sobre la propiedad y el uso de tierras comprendidas en la zona del Patrimonio intangible.
- Mayor usufructo regional de los ingresos producidos por el turismo del sitio.
- Programa de visita al sitio organizada por el organismo director a fines de la propuesta anterior.
- Un uso turístico conciente que no dañe el valor patrimonial del sitio como tal.
- Consulta a la población local sobre técnicas de conservación y resguardo, que al mismo tiempo favorezca a la inclusión de la misma en el uso del patrimonio.

HUACA DE LA LUNA (Fig. 3)

Se encuentra a 8 Km. al sur de la ciudad de Trujillo. Está compuesta por templos superpuestos que fueron construidos en distintas etapas de la cultura Moche (años 100 a 700 d.C.), forman parte de un complejo más amplio (Huaca del Sol y otras menores) con funciones específicas. Habiendo funcionado como templo ceremonial posee la iconografía característica de la cultura Moche donde se relatan ceremonias de sacrificio. Las diferentes iconografías de los muros reflejan toda su cosmovisión. Desde lo alto de la Huaca puede observarse gran parte del valle Moche y la ciudad de Trujillo.

La excavación y el trabajo en el sitio forman parte de un proyecto de conservación de financiamiento privado con instituciones públicas: Universidad Nacional de Trujillo, Patronato Huacas del Valle Moche, Municipalidad Provincial de Trujillo, Fondo Contralor Perú-Francia, Backus y World Monument Fund. Se comenzó a trabajar entre los años 1990 y 1991 en la Huaca.

Respecto de las implicancias políticas del trabajo y su difusión creemos, como en el caso de Chan Chan, que genera un conocimiento más profundo sobre culturas pre-incas del territorio.

Por otro lado, creemos que la puesta en marcha de proyectos, más allá de que no existe un Plan Maestro, evita la actividad de huaqueo en la zona, pudiendo protegerse así el patrimonio cultural. Al mismo tiempo pone de manifiesto que no es necesario contar con un sitio monumental como Chan Chan para realizar investigaciones arqueológicas profundas. En este sentido, esta iniciativa debería ser puntapié para impulsar trabajos en otros sitios que aún no han podido ser estudiados por falta de interés de organismos públicos y privados (sitios de Ascope).

En cuanto a las poblaciones aledañas estamos en conocimiento del proyecto de desarrollo turístico que generaría la integración de los pobladores a partir de la recuperación de la tecnología local. Este proyecto forma parte de una intención antropológica tendiente a mejorar los vínculos entre los encargados de la investigación y la comunidad. En nuestra visita pudimos recorrer una feria artesanal que daría cuenta de esta iniciativa.

Respecto de la accesibilidad queremos destacar que resulta sumamente complicado, ya que entendemos que el ingreso y la señalización están en construcción.

En cuanto al trabajo arqueológico, se evidencia el alto nivel de inversión, reflejado en la tecnología y la infraestructura de protección del sitio, que en algunos sectores aún se encuentra en construcción (polvímetros, medidores de humedad, etc.). Si bien se observa el uso de tecnología moderna, ésta no resulta invasiva respecto de la originalidad del sitio.

En la Huaca de la Luna hay trabajos de conservación, tendientes a proteger el patrimonio de los desgastes naturales y sociales sobre la misma.

Recomendaciones y propuestas:

- Habilitación de un acceso más directo para los visitantes.
- Mayor promoción sobre el sitio en Trujillo.
- Apertura del Museo de Sitio que sirva para complementar la visita y enriquecer la mirada de los visitantes.
- Avances en la excavación de zonas domésticas (500m de terreno que se ubican entre las huacas del Sol y la Luna).

COMPLEJO EL BRUJO

Está formado por Huaca El Brujo (o Huaca Partida) y Huaca Cao Viejo (Fig. 4). Se encuentra a pocos kilómetros de Magdalena de Cao. Por otra parte está a 500 metros del mar. Perteneció sucesivamente a las culturas Moche (0 a 700 d.C.), Lambayeque y Chimor (que entre el 700 y el 1000 d.C. lo han utilizado como cementerio). Es de destacar que este territorio ha sido severamente huaqueado, cuestión que queda evidenciada en el territorio circundante a las Huacas.



Figura . 4. El Brujo.

Desde lo alto de la Huaca Cao viejo pueden observarse restos de la dominación colonial, como por ejemplo, los restos de la Iglesia Dominicana.

En cuanto a las implicancias políticas de este descubrimiento y el trabajo que se está realizando en la construcción del Museo de Sitio y los laboratorios de investigación, entendemos, como en el caso de Chan Chan y de Huaca de la Luna, que profundiza el conocimiento sobre estas culturas y la posibilidad de su difusión.

Al igual que en el caso de la Huaca de la Luna, el trabajo en el sitio evita la actividad de huaqueo en la zona, logrando de esta manera proteger el patrimonio cultural.

Respecto del segundo eje, la ubicación del complejo podría habilitar la inserción de los núcleos poblacionales aledaños en un circuito turístico-económico y laboral (incluso algunos de los pobladores que antes se dedicaban al saqueo de huacas, hoy son trabajadores del proyecto arqueológico). Entendemos la importancia de preservar el lugar por sus significados simbólicos, ya que aún hoy se utiliza el sitio Huaca Rajada para realizar ceremonias shamánicas desde tiempos ancestrales. Al mismo tiempo, el trabajo de investigación puede verse perjudicado porque persisten creencias populares que sostienen que estas Huacas “se llevan vidas humanas”.

Considerando el trabajo arqueológico del sitio, en nuestra visita pudimos observar la evidencia del financiamiento privado, plasmado en las estructuras de protección. Al igual que en Huaca de la Luna, no se observan alteraciones respecto de la originalidad del sitio.

Una cuestión que consideramos importante observar es el hecho de que el museo de sitio se encuentra ubicado en el medio de las dos Huacas principales. A nuestro entender este hecho rompe con la estructura original del complejo administrativo-ceremonial.

Recomendaciones y propuestas:

-Habilitación de un acceso más directo para los visitantes y de transportes públicos que lleguen hasta el sitio.

-Mayor promoción sobre el sitio en Trujillo.

-Apertura del Museo de Sitio que sirva para complementar la visita y enriquecer la mirada de los visitantes.

- Mayor usufructo regional de los ingresos producido por el turismo del sitio.

CONCLUSIONES

A partir de la visita a los tres sitios y del diálogo con distintos especialistas que trabajan en las zonas, destacamos la profunda voluntad que hay de distintos organismos, tanto públicos como privados para explotar los sitios arqueológicos y avanzar en el conocimiento de las culturas de la costa norte del Perú. Creemos que se produjeron importantes progresos en la puesta en valor de los sitios, a partir de la organización de distintos dispositivos como museos de sitio, visitas de los complejos arqueológicos, publicación de planes de investigación, congresos o seminarios que pretenden difundir todo este conocimiento, etc.

Entendemos que es fundamental seguir trabajando en esta línea pero consideramos que es necesario que las autoridades estatales brinden un mayor apoyo a las instituciones y profesionales encargados de las políticas patrimoniales (financiamiento para tecnología de conservación e investigación, mejores salarios para los profesionales, mejoramiento de la infraestructura de carreteras y transportes de acceso a los sitios). Creemos que así se podrá avanzar sostenidamente en el desarrollo de políticas patrimoniales que generen una verdadera preservación del pasado, su difusión y la integración de las comunidades locales en una economía regional.

Como aporte final en esta línea parecería, según nuestra opinión, conveniente la puesta en marcha de proyectos de recuperación tanto cerámica como de biodiversidad autóctona en los museos de sitio (como ya se viene llevando a cabo en algunos lugares); para contribuir así a una visión más integradora y multidisciplinaria que además incorpore a las comunidades locales.

AGRADECIMIENTOS

A todos los integrantes del Centro de Investigaciones Precolombinas, al Instituto Joaquín V. González y al Instituto Nacional de Cultura de Trujillo.

**INFORME EXPLORATORIO Y ANALÍTICO SOBRE LA VISITA AL
POBLADO DE SAN JOSÉ DE LUPUNA, RÍO NANAY**

Federico Dutelli

Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González

Julio Larroque

Centro de Investigaciones Precolombinas

Marta Barrios

Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González

Mirta Peralta

Instituto Superior del Profesorado Alicia Moreau de Justo

Mariana Ladowski

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras

Sebastián Cohen

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras

federicodutelli@hotmail.com; jalarroque@hotmail.com; morebarrios@hotmail.com;
mirtaperalta@hotmail.com; maruladowski@yahoo.com.ar; sebafohen@hotmail.com

RESUMEN

En el marco del II Coloquio Binacional Peruano-Argentino, con sede en Iquitos, convenio entre el ISP Joaquín V. González, el Centro de Investigaciones Precolombinas y la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, la delegación argentina (como corolario del Seminario anual “Los Andes antes de los Inka” ciclo 2008/2009 y en el contexto de su fase itinerante) y sus acompañantes peruanos, los señores: Teodulio Grández Cárdenas, Augusto Cárdenas Greffa y Julissa Rondón Campana confeccionamos un informe de carácter exploratorio a partir de la visita realizada al poblado de San José de Lupuna los días jueves 12 y viernes 13 de febrero de 2009

A partir de la experiencia de campo organizamos el informe en seis ejes: Urbanización, Provisión de electricidad, Aspecto Socio-demográfico, Educación en la comunidad, Salud estatal y curanderismo tradicional y Actividades económicas.

Así, este trabajo además de intentar dar cuenta del relevamiento que sobre estos aspectos realizamos en la comunidad de San José de Lupuna, tiene por objeto ser una devolución

a la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana que aporte una perspectiva diferente sobre los estudios amazónicos en general.

Palabras clave: Amazonía peruana, Poblado San José de Lupuna, urbanización, lengua Cucama, producción de fariña y tapioca

ABSTRACT

Summarized in the framework of the Peruvian binational Symposium II - Argentino, with yields in Iquitos, agreement between ISP Joaquín V. González, Precolombinas Research Center and the National University of the Peruvian Amazon, the Argentine delegation (as the annual seminar "Los Andes and the Inka" corollary cycle 2008 / 2009 and in the context of its itinerant phase) and Peruvian companions, the Lords: Teodulio Grández Greffa, Augusto Cárdenas Greffa and Julissa Rondón Campana; from of the visit to the town of San José Lupuna days Thursday 12 and Friday, 13 February 2009, prepared an exploratory report. From the experience of field we organise the report in six-axis: urbanization, provision of electricity, socio-demographic appearance, education in the community, State health and traditional healing and economic activities. So this work, as well as try to realize the mapping that, on these points, we do in the community of San José Lupuna, aims to be a return to the National University of the Peruvian Amazon to provide a different perspective on Amazon studies in general.

Key words: Peruvian Amazonian, San José of Lupuna village, Cucama language, fariña and tapioca production.

URBANIZACIÓN

El poblado está rodeado por la quebrada del río Nanay, por campos de yuca y por otros dos poblados, Santa Rita y San Pedro. Se encuentra a una hora en lancha a motor desde la ciudad de Iquitos partiendo desde el puerto de Moronacochoa.

Al realizar un recorrido por el poblado pudimos observar los siguientes aspectos constitutivos del mismo:

El poblado cuenta con aproximadamente 76 hogares, un muelle de acceso desde el río Nanay, un registro civil, un centro de salud, una iglesia católica, una iglesia evangélica, dos tanques de agua (aunque no todas las casas cuentan con el servicio de agua), una usina

eléctrica, una escuela que cuenta con nivel inicial, primario y secundario, una cancha de fútbol, un playón deportivo, dos bares, un comedor comunitario, un local que brinda la copa de leche, chacras dedicadas mayormente a la producción de yuca pertenecientes a los pobladores, un cementerio, un puente de acceso al poblado de San Pedro, un camino hacia el poblado de Santa Rita, un locutorio y varios almacenes.

La organización del espacio y las viviendas está dada en mayor medida por la existencia de cinco calles principales: Marcelino, 28 de Julio, Abelardo Quiñones, Olaya y Santa Rosa.

De todas las calles nombradas, las tres primeras cuentan con la construcción de veredas hace tan solo cuatro meses, producto de un proyecto gestionado por el anterior agente municipal.

El resto de las calles y caminos menores no cuentan con vereda y son de tierra. Debido a las lluvias los caminos de tierra se embarran fácilmente y es difícil el tránsito por el poblado.

Respecto de las viviendas pudimos observar que la distribución en el espacio es dispar, ya que cerca del río, en la principal entrada al poblado hay una concentración de casas; en cambio en el resto del poblado las viviendas se encuentran más dispersas.

En cuanto a los materiales de construcción, encontramos hogares elaborados con maderas y techos de hoja o chapa y otros elaborados con materiales de construcción. Los pisos de las casas rústicas son generalmente de tierra y los de las casas construidas con materiales nobles son de material. La gran mayoría no posee servicio sanitario. Algunas casas poseen cercos de madera y otras no. Estas variaciones en las viviendas se dan en forma irregular a lo largo de toda la comunidad.

Pudimos observar a partir de la información brindada por el agente municipal, que las casas hechas con materiales de construcción se deben al acceso a un préstamo brindado por el Banco Nación. Aquellas casas que continúan siendo de materiales rústicos, en algunos casos pertenecen a personas que no poseen DNI, por lo tanto no han podido obtener el préstamo bancario.

En general las casas tienen ambientes separados por tablas de madera o paredes construidas con ladrillo. Tienen ventanas, puertas y muebles de madera (mesas, sillas o banquitos, camas, hamacas, entre otros). Siguiendo con la descripción de las viviendas por lo general cocinan afuera (siempre a leña obtenida del monte), aunque algunas familias lo hacen adentro del hogar.

Varias de las casas poseen un pequeño terreno que en muchos casos está ocupado por alguna construcción rústica donde guardan sus animales y herramientas de trabajo. En algunas oportunidades observamos que cuentan con una especie de quincho afuera de la casa destinado al trabajo de la faraña y la tapioca, contruidos por una estructura de troncos y el techo cubierto de hojas.

Por último la escuela cuenta con varias aulas y servicios higiénicos. El mobiliario para los estudiantes cuenta con mesas y sillas de madera y pizarrón. Las aulas tienen sus ventanas cubiertas con mosquiteros y en general se encuentran en buen estado de mantenimiento.

Es importante destacar que hasta hace algunos años existía una maloca sobre la calle Abelardo Quiñones y que en la actualidad ha sido demolida.

En base a lo observado creemos poder esbozar las siguientes hipótesis:

- Si se genera un crecimiento poblacional en los próximos años, entonces pueden verse disminuidos los territorios destinados a la producción de yuca o desplazados de su ubicación actual, generándose así tensiones con los poblados vecinos por el territorio.
- Si la comunidad recupera su estatus jurídico de “comunidad nativa”, podría reconstruirse la casa comunal o maloca, para encuentros colectivos de todos los pobladores, resignificándose así su valor tradicional.

PROVISION DE ELECTRICIDAD

Instalaciones existentes:

***Generación**

Posee una pequeña usina eléctrica que cuenta con dos generadores.

·Uno de 100 kw. Instalado nuevo en el 2004, con muy poco uso. Desde hace dos años está sin funcionar, por problemas de mantenimiento.

·Uno de 60 kw., con mucho uso, pero es el único que logran que funcione.

***Distribución en San José**

De la usina salen los cables de baja tensión aislados que recorren todo el poblado de San José. De esa línea baja la alimentación en cable aislado a cada casa.

***Provisión de energía a otros poblados**

Desde la usina está previsto el envío de energía a los poblados de San Pedro y Santa Rita. Para ello hay dos transformadores que elevan la tensión a 10000 V, cada uno de ellos está conectado a su respectiva línea de alta tensión, con los destinos antedichos.

***Condiciones actuales**

En la actualidad solo se provee electricidad a San José, los sábados y domingos de 7 a 10 de la noche.

Tienen suspendida la alimentación a San Pedro y Santa Rita.

***Sugerencias para mejorar el servicio**

·Poner en funcionamiento el generador de 100 kw. Se indica una empresa en Iquitos que se puede consultar.

·Tener un tanque para almacenar combustible y no depender de un pequeño bidón que hay que reponer cada día que se utiliza.

***Reunión en San José**

Se participó el viernes por la tarde, de una reunión de los encargados del servicio eléctrico, que han sido nombrados hace dos semanas, conjuntamente con el Agente Municipal Samuel Pacaya donde se le transmitieron las sugerencias arriba indicadas, además de analizar distintas posibilidades y opciones prácticas.

***Análisis final**

Si las instalaciones con que cuenta actualmente funcionaran a pleno, solo se puede proveer la energía mínima básica para los tres poblados, pues está limitada por la potencia total disponible.

Puede haber también inconvenientes de orden práctico pues el costo del combustible puede ser importante.

En consecuencia, la solución definitiva para satisfacer las necesidades se podrán cumplir aumentando la potencia disponible, bien sea adicionando mas generadores o bien recibiendo energía a través de una línea externa. Las instalaciones deberán adecuarse a la nueva situación.

ASPECTO SOCIO-DEMOGRAFICO

En el siguiente acápite se procurará volcar los datos relevados en un ensayo de censo realizado en la comunidad de San José de Lupuna. Según el recuento llevado a cabo por el equipo de investigación de las 75 casas con las que cuenta la comunidad, fueron censadas 56, de las cuales, como se verá a continuación, en 14 no se encontraron personas a las cuales entrevistar, y las 19 restantes, no pudieron ser censadas por falta de tiempo. Asimismo, la metodología utilizada consistió en el ingreso casa por casa y en una

entrevista personal con el jefe de familia (en el caso de que el no estuviese, con la persona a cargo de la casa en ese momento).

Los datos relevados se ordenaran en una serie de variables escogidas según la intención de nuestra investigación y en las cuales se intentará reflejar la información recogida, a saber (Cuadro 1):

*Referencias

- La categoría “?” supone la carencia de información, tanto por no haber obtenido respuesta a la pregunta como por no poder preguntar.
- La variable Lugar de Procedencia ha tomado como eje al jefe de familia
- La categoría Agricultura comprende solo el cultivo de la yuca y su venta sin procesar.
- La categoría Agricultura y Producción, comprende, el cultivo de la yuca y la producción de dos de sus derivados, que constituyen la actividad básica de la comunidad, a saber: Tapioca y Fariña.
- La categoría Comercio comprende la compra y venta de Fariña y Tapioca
- La categoría Bodega comprende la comercialización de productos varios
- La variable Materiales de la Casa no discrimina que espacio de la casa ni que parte de la misma (paredes o techo) están construidas con que materiales. Debe saberse que el Cemento y la Madera son utilizadas para la estructura; y la Chapa y la Palma para el techo.

*Análisis del Cuadro

El censo se llevó a cabo entre las 9.15 horas y las 17.00 horas del día viernes 13 de febrero de 2009. En el transcurso del mismo, y como ya se ha mencionado, se procedió a consultar casa por casa a los habitantes de la comunidad a los fines de obtener cierta información prefijada con antelación, y tal vez otra que surgiese en el transcurso de la entrevista.

Ahora bien, a partir de los datos recolectados y de la observación realizada en el transcurso de esta recolección notamos que:

En primer lugar, la distribución etaria de la población se ordena de manera decreciente en dirección monte-ribera; es decir, en las zonas más cercanas a los montes encontramos a la población más antigua de la comunidad (salvo algunas excepciones) y a medida que nos acercamos a la ribera el promedio de edad fue en descenso. Asimismo, también se

puedo establecer que cuanto más nos alejamos de la ribera menor es la concentración de casas.

Por otro lado, se pudo constatar, a partir de un primer análisis exploratorio de los lazos de parentesco, que la mayoría de la población se encuentra emparentada y que estas relaciones se reflejan en el terreno a partir de la cercanía geográfica; es decir, las personas emparentadas suelen vivir cerca unas de otras; por lo general en casas contiguas o en la misma calle. Siguiendo con este análisis, y a partir de información cualitativa recogida del contacto con los pobladores pudimos inferir que existe cierta división bipartita en la estructura social de la comunidad, en la cual se pone de manifiesto una especie de enemistad que coincide con la combinación de algunos apellidos frente a otros. Vale la pena agregar la similitud que encontramos entre esta división y la propuesta por los estudiosos de las sociedades andinas.

En tercer lugar pareciese que, a mayor número de personas por familia, mayor es la diversificación de actividades comerciales. Asimismo se encuentra poca población que no utilice la agricultura y producción de tapioca y fariña como su actividad principal. En este sentido, nos parece que tal vez, una organización comunal de la producción podría reportar un aumento en los beneficios por familia, en comparación con la actual venta individual que se lleva a cabo.

Casi toda la población censada es oriunda de San José, no obstante, y más allá de los pocos inmigrantes encontrados, observamos un anhelo de emigración por parte de los jóvenes recibidos de secundaria en busca de mejorar su calidad de vida a través de avanzar en sus estudios. Asumimos, que esta emigración se encuentra incentivada por la cercanía de la comunidad con la ciudad.

Del mismo modo, creemos que producto de esta cercanía se observa, no solo un proceso de urbanización incipiente, sino también un acentuado fenómeno de aculturación. Un ejemplo de esto se constata en el grado de control de la natalidad que se observa en la comunidad; el cual, vale la pena aclarar que, según información obtenida de los informantes, en muchos casos se produce a raíz de la ligadura de trompas a la que exponen las mujeres, a veces con consentimiento, a veces no.

Por otro lado y con relación a los materiales utilizados en la construcción de las viviendas encontramos un patrón bastante estable, con la presencia combinada de construcciones de cemento y chapa utilizadas como dormitorios, y construcciones de madera y chapa o madera y palma utilizadas como cocina. Sin embargo, el aumento en los diferentes materiales utilizados podría estar dando cuenta de diferencias socio- económicas

importantes dentro de la comunidad y de un procesos de estratificación más marcado que el que actualmente hay.

Con respecto a los servicios públicos la mayoría de las personas se abstuvo de contestar. Pero aquellos que lo hicieron, si bien se manifestaron conformes, dejaron claro la necesidad de mejoras, sobre todo del centro de salud, quien por atender a 3 comunidades más parece no dar abasto en materia de recursos y personal.

La mayoría de la población censada profesa el catolicismo, pero la iglesia evangélica también tiene presencia en la comunidad. Es posible pensar que la intromisión de estas creencias haya contribuido (como lo ha hecho en casi toda América del Sur) al fenómeno de negación de la identidad que se percibe en la comunidad.

En este sentido y para terminar, quisiéramos remarcar el poco porcentaje de población que reconoció saber hablar la lengua *cucama*. Algunos manifestaron entenderla y la mayoría nos dijo que sus padres la hablaban pero que nunca les habían enseñado. Asimismo la mayoría de los padres se mostraron de acuerdo con que sus hijos aprendieran la lengua. Sin embargo, y con relación a esto, algunas personas puntuales nos dijeron que en realidad muchos de los adultos si saben hablar la lengua pero lo niegan. Esta negación, (también reflejada en la omisión a la pregunta o en la resistencia a la contestación) de un aspecto constitutivo de la cultura como es la lengua, puede estar dando cuenta de la pérdida de identidad por la que atraviesa esta comunidad y de la que habíamos sido advertidos.

Así, la recuperación de la lengua *cucama* puede significar un primer paso en un proceso más amplio de reificación de la identidad *cucama* en su totalidad.

LA EDUCACIÓN EN LA COMUNIDAD DE SAN JOSÉ DE LUPUNA

El poblado de San José de Lupuna cuenta con la posibilidad de brindar la escolaridad en los tres niveles básicos de educación (nivel inicial, primario y secundario). Asisten aproximadamente 250 alumnos entre los tres y los 16 o 17 años. Para el nivel inicial y primario se calcula un promedio de 100 alumnos, y para el nivel secundario se estima que concurren unos 150 jóvenes. El promedio total es de 25 estudiantes por grado o curso.

A la escuela primaria asisten niños de otros poblados cercanos, como el de San Pedro. Varios de ellos pertenecen a la cultura *cucama*. En el 2008 egresaron 25 estudiantes de quinto año del nivel secundario.

La comunidad cuenta con un total de 25 docentes: dos de nivel inicial, seis de primaria y trece de secundaria. Todos ellos provienen de la ciudad de Iquitos.

El edificio escolar fue remodelado en el año 2006. Hasta ese momento las clases se dictaban en un solo ambiente que estaba dividido en sectores por separadores de madera, lo cual no era favorable para el aprendizaje debido a que no se cumplían las condiciones para que los niños pudieran concentrarse. En este momento la situación ha mejorado debido a las nuevas instalaciones.

La escuela primaria funciona desde el año 1950 aproximadamente y desde 1980 la escuela secundaria.

La educación en San José de Lupuna se encuentra atravesada por la problemática que sufren las comunidades originarias de la amazonia peruana. Esta problemática comprende varias aristas, de las cuales una es la cuestión jurídica. Otra cuestión se desprende de la situación económica y otra, la cuestión cultural. Si bien estos tres ejes se encuentran íntimamente relacionados, podemos analizarlos por separado para facilitar la descripción. La cuestión jurídica responde la situación de que los pobladores de San José han decidido establecerse como comunidad campesina mestiza. Por esta razón carecen de ciertos beneficios para el ingreso a la Universidad con el que cuentan las poblaciones originarias. Comúnmente los estudiantes que desean ingresar a la Universidad deben pagar la inscripción que cuesta alrededor de 300 soles, y luego, una vez aprobado el examen de ingreso, se paga una cuota mensual. Para las comunidades originarias el acceso es gratuito, pero las problemáticas son otras debido a que carecen de fondos para pagarse sus gastos cotidianos en la ciudad y los traslados, la cual es una de las razones de la deserción de los jóvenes, así como el bajo nivel escolar.

De la cuestión jurídica se desprenden el hecho de que la educación no es bilingüe ni intercultural. Desde la instalación de la escuela primaria en el poblado, la educación ha dejado de lado la enseñanza de la lengua nativa, dedicándose exclusivamente a la enseñanza del español. Por esta razón sólo las personas de mayor edad hablan la lengua *cucama*. Los jóvenes ya no la practican, aunque muchos de ellos la entienden. En la actualidad la comunidad está dividida entre quienes quieren que la educación siga siendo “mestiza” y aquellos que desean recuperar la lengua y la cultura de “los abuelos”. Existe un intento por parte de un sector de la población que plantea la necesidad de recuperar la cultura, a través de la utilización de textos escolares en lengua *cucama*. Esta tarea posee dificultades debido a que la lengua ha sido hasta el momento oral y no se encuentran

registros escritos. Por esta razón es importante su recuperación ya que de otro modo se perdería esta ancestral lengua.

De esto se desprende la cuestión cultural. Entre otras actividades, los *cucama* de San José de Lupuna tuvieron toda una tradición que se expresaba a través de la cerámica y los tejidos elaborados por las mujeres. Hoy en día estas actividades ya no se realizan. Tampoco se mantienen las actividades económicas que realizaban los hombres (caza y pesca).

Luego de la descripción sobre la educación en San José de Lupuna, a modo de hipótesis puede decirse que:

- Si los estudiantes de la comunidad de San José de Lupuna, al finalizar la escuela secundaria, no pueden acceder a la universidad, sus miembros nunca tendrán la oportunidad de una inserción profesional en la sociedad.
- Si los integrantes de la comunidad no llegan a un acuerdo en cuanto al tipo de educación que desean, sus escuelas seguirán siendo una escuela de “mestizos”, es decir que no se generaran cambios en el tipo de educación.
- A pesar del interés de algunos pobladores por revivir y conservar la cultura *cucama*, si los jóvenes no obtienen de ello ciertas ventajas materiales o por lo menos una salida de su situación económico-social, no se interesaran en las costumbres originarias, lo cual puede generar una pérdida de su cultura.

ESTADO SANITARIO DE LA COMUNIDAD

La formación de esta comunidad data de 1820, se denomina San José de Lupuna en honor al santo trabajador que fue introducido en sus creencias por los jesuitas.

La mayoría de la población es originaria aunque hay un pequeño porcentaje que proviene de otras etnias.

Es un caserío de 76 viviendas, en cada casa viven de 1 a 2 familias, las cuales en su mayoría son numerosas, contando con alrededor de 350 habitantes.

Cuenta con una sala de atención sanitaria, siendo la misma la única en la región, teniendo que recurrir a la misma, las comunidades circundantes como San Pedro, Santa Rita y Fray Martín.

El personal especializado con que cuenta este puesto es de tres personas, un médico Obstetra, una Técnica en microbiología y un enfermero, que es al único al que pueden acudir en caso de emergencias fuera del horario de atención de la sala, porque solamente

él pertenece a la comunidad cocama. En este caso en particular de nuestra visita, se encontraba de vacaciones, quedando el poblado totalmente desamparado en este sentido. La única ventaja con la que cuentan en estos casos es su cercanía con la ciudad de Iquitos, que en lancha es de aproximadamente 1 hora.

El horario de atención es de Lunes a viernes de 7 a 17 hs, sábados, domingos y feriados sólo emergencias.

Su lista de precios es la siguiente:

- Apertura de una historia clínica 1.00 sol
- Emergencia 3.00 soles
- Consulta Médica 2.00 soles
- Duplicado Carnet 3.00 soles
- Micas 1.00 sol

Los servicios que anuncia que brinda en un gran cartel son:

*Área niño/a

- Control de crecimiento y desarrollo
- Vacunaciones
- Nutrición
- Control de infecciones respiratorias agudas.
- Enfermedades diarreicas.

*Área Mujer

- Control de gestantes
- Planificación familiar
- Control de enfermedades de transmisión sexual
- Consejería nutricional

*Área Transmisible

- Malaria
- Tuberculosis
- Zoonosis

*Otras

- Laboratorio
- Farmacia
- Emergencias
- Tópico

Este anuncio parece un tanto pretencioso, cuando uno entra al lugar, donde la carencia de implementos es notoria.

Somos atendidos por la técnica en microbiología Nilda Vázquez, que hace 3 años trabaja en este lugar, viajando todos los días de Iquitos.

Ella nos cuenta que cada 2 meses se hacen campañas de vacunación para enfermedades como el sarampión, hepatitis y otras. Que las madres gestantes y los niños hasta los 3 años de edad reciben del PRONA (Programa de servicios alimentarios materno-infantil) alimentos como leche, arroz, aceite, frijol y varias conservas.

Con respecto a la medicación, nos dice que el DIREMIC que es un órgano que depende del Ministerio de Salud, les entrega medicación e instrumentos básicos como Paracetamol, Ibuprofeno, Jeringas, Anticonceptivos, y que estos elementos resultan insuficientes, porque como dijimos anteriormente los pacientes no se limitan a la comunidad de San José sino también deben atender a las vecinas más cercanas, quedando espacios de hasta 15 días sin medicación para entregar, debido a la demora en su reposición.

Manifiesta su preocupación por la falta de implementos, diciendo que en su tarea sólo cuenta con un microscopio y con una cámara de frío que en estos momentos se encuentran malogrados, limitando de una manera muy importante diagnósticos que se podrían detectar en el momento, como la tuberculosis y la malaria.

Además para casos de fracturas óseas no hay infraestructura para resolverlos, debiendo derivarlos a Iquitos, al igual que los partos que presenten alguna complicación.

El puesto sanitario cuenta con 4 salas, dos son consultorios de atención, en uno de ellos atiende el médico obstetra, donde se observa una balanza para niños y una camilla, en la otra una camilla solamente. Otra es para casos de internación, y cuenta con una sola cama, y la última se utiliza como depósito para los medicamentos e instrumentación.

Si bien Nilda se siente reconocida por los residentes de la comunidad, su sueldo es muy magro para 10 horas de trabajo diario. En su tarea cuenta además con el apoyo de los

denominados Promotores, que para nuestro sistema de salud serían como los residentes, pero a ellos no le pagan por esta tarea y terminan desanimándose.

Según los cuadros estadísticos que se exhibían su consultorio, en el año 2008, se presentaron en Lupuna 30 casos de malaria, de los cuales solamente 3 tenían gravedad, 25 casos diarreicos y 50 casos de resfríos.

A diferencia de Santa Rita que presentó 50 casos de malaria de los cuales 4 eran graves, San Pedro 16 casos de los cuales 10 eran graves y Fray Martín 17 casos normales.

Los cuantiosos casos diarreicos se deben a la carencia de un sistema de agua corriente, presentándose por ello enfermedades endémicas.

Cuando le pregunto si existen casos de desnutrición en la comunidad, me dice que no, en parte por la asistencia estatal en los primeros años y después porque la comunidad se caracteriza por ser muy trabajadora, produciendo fariña y tapioca que se encargan de vender ellos mismos en Iquitos asegurándose una subsistencia básica. No siendo así en las otras comunidades lindantes.

Con respecto a la información que se brinda en educación sexual, ellos no organizan reuniones informativas o de prevención para la comunidad, siendo esto muy necesario debido a algunos casos de madres adolescentes.

LA SALUD Y SU RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS DE CURANDERISMO

El curanderismo en la comunidad pervive como un elemento de prácticas ancestrales en primera instancia y después, teniendo en cuenta la precariedad en el sistema sanitario como un recurso para complementarlo.

En la comunidad hay varios curiosos, ellos mencionan así a aquellos vecinos que ejercen el curanderismo.

Hablamos con uno de ellos, y nos informa que hay varios en la comunidad, divididos en los que hacen el bien y los que matan. Particularmente el aprendió su práctica mirando y escuchando a su abuelo cuando bebía ayahuasca, lo que le daba "el poder de visionar" la realidad de las personas que consultaban, para así poder ayudarlas.

Las enfermedades que cura son el mal de personas o mal de ojo, el susto, los cólicos, flema con sangre por el frío excesivo, el mal de aire.

Utiliza hierbas que saca de la selva o de su quinta como el sangre de grado para la diarrea o algunas problemas femeninos después del parto.

El mapacho (tabaco) para el mal de aire en las criaturas.

Mucura contra la mala suerte, el dolor de cabeza, para sacarles la pereza a los perros, así se vuelven cazadores.

Orégano y ajo para el cólico.

Nos cuenta que la gente queda muy agradecida, y una vez que se curan le tienen que pagar 20 soles.

En sus comentarios deja bien claro la diferenciación con aquellos que en la comunidad hacen el mal, es decir los que practican la brujería, los mismos tratan de protegerse a través del anonimato o por prácticas ocultas, lo que genera muchas veces reacciones encontradas y temor en la población de identificarlos públicamente.

Finalmente podemos decir que en San José de Lupuna estos niveles de conocimiento y de prácticas van desapareciendo. Lo que abunda son los curiosos /as que curan enfermedades leves de origen natural como los cólicos, enfermedades femeninas, dolor de cabeza y hasta la malaria.

Por toda la información que hemos podido recoger podemos plantear las siguientes hipótesis de trabajo.

- Si se implementa un Plan integral de Saneamiento se podrían superar los niveles de alta precariedad en que se encuentra el sistema de salud de la comunidad de San José de Lupuna.
- Si se implementa un Plan integral de Saneamiento las prácticas de curanderismo seguirían siendo significativas para la comunidad

ACTIVIDADES ECONÓMICAS

A partir de las observaciones realizadas y de las charlas con varios pobladores, observamos que la actividad económica principal del poblado es la producción de yuca para fariña y tapioca, que luego es vendida en la ciudad de Iquitos y en otras comunidades. En general los sábados algún representante de la familia parte desde el poblado con la intención de vender sus productos y regresar con bienes necesarios para la vida en la comunidad.

Algunas familias cuentan con chacras propias y otras deben comprarles la yuca a sus vecinos para luego procesarla como fariña o tapioca.

Podemos decir que la segunda actividad es la tala de árboles para madera de construcción y leña, ambas comercializadas en otros poblados y en Iquitos.

Otras actividades menores son la pesca y la caza, que tienen como finalidad el consumo familiar y no su comercialización. En cuanto a la producción de artesanías cerámicas, hace ya diez años que el poblado ha dejado de producirlas.

Los lunes se practica el trabajo público comunal, siendo de obligación para todos los habitantes. Aquellos que faltan, deben pagar una multa a la comunidad por incumplimiento de la “ley interna”.

La gran mayoría de los pobladores trabaja en San José de Lupuna, aunque algunas personas van a Iquitos diariamente para realizar trabajos de oficina, en restaurantes y comercios.

Otros pobladores se dedican a la construcción de botes, poseen almacenes dentro del poblado y en un caso, un locutorio que permite hacer llamadas nacionales.

A partir de la información recolectada podemos plantear las siguientes hipótesis de trabajo:

- Si la actividad económica principal se basa en la producción únicamente de yuca para fariña y tapioca, una mala temporada en la explotación de este monocultivo puede generar grandes problemas económicos en las familias del poblado, pudiendo producirse un giro en la vida productiva de la comunidad.
- Aunque aumente la rentabilidad producto de las producciones cerámicas y de la pesca (actividades fundamentales de la comunidad indígena cocama), la parte de la comunidad enfrentada con la idea de ser jurídicamente “comunidad nativa”, se negará a centrar su actividad económica en estas tareas de tipo tradicional.

CONCLUSIONES

A partir de la experiencia de campo realizada en la comunidad de San José de Lupuna y en base a los datos expuestos, consideramos que nos encontramos ante un poblado campesino, en proceso de urbanización, con un alto grado de pauperización y con una actividad económica orientada hacia el monocultivo. Al mismo tiempo, se notó un incipiente fenómeno de estratificación interna y diferencias en torno al status jurídico que debe poseer la comunidad.

En este sentido, se registró, a partir de la problemática de la recuperación y revalorización de la identidad *cucama*, diferentes puntos de vista que pusieron de manifiesto dichas discrepancias, y que se reflejan en las diferentes perspectivas y propuestas en torno al futuro de la comunidad.

Ahora bien, el carácter campesino de la población y el fenómeno de urbanización que allí se observa, se encuentran en oposición con las constantes migraciones de los jóvenes hacia la ciudad de Iquitos. Esta ciudad, cuya cercanía también explica los dos procesos antes mencionados, se constituye así en un polo que no sólo atrae a aquellos que desean mejorar su calidad de vida, sino que al mismo tiempo imprime su marca en la actividad económica principal: el cultivo de la yuca y la producción de fariña y tapioca.

No obstante y aparente contraposición con lo anterior, pudimos registrar que los lazos de parentesco siguen siendo aún fundantes y organizadores de la dinámica social y espacial de la comunidad, reflejándose por ejemplo en la ubicación de las familias según su proximidad filial y en las rencillas internas del poblado.

Finalmente, pudimos notar una positiva receptividad por parte de los pobladores hacia los representantes de la universidad manifestando interés en que la institución se acerque y puedan trabajar en conjunto en función de los emergentes y necesidades de la población. De esta manera, nos parece que la comunidad de San José de Lupuna, no sólo es un sitio en donde se podría poner en práctica los conocimientos adquiridos en la universidad, sino que también, esta última puede actuar para tratar de mejorar la realidad social de esa comunidad.

AGRADECIMIENTOS

A todos los integrantes del Centro de Investigaciones Precolombinas, al Instituto Joaquín V. González, a los directivos y profesores de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, y a los señores Teodulio Grández Greffa, Augusto Cárdenas Greffa y Julissa Rondón Campana

LOS NUEVOS ESPACIOS URBANOS .EL CAMBIO EN LOS ESPACIOS LIMINARES

María Victoria Fernández

María Teresita de Haro

Centro de Investigaciones Precolombinas

mvicfernandez@gmail.com

RESUMEN

Dentro del marco de análisis de la conformación de los espacios urbanos actuales el presente trabajo intentará analizar el proceso de discontinuidad de una comunidad con respecto al uso del espacio, cómo en algunos casos el vacío generado por falta de políticas estatales específicas con respecto a la planificación urbana crea situaciones de abuso y descontrol por parte de determinados grupos (inmobiliarios) que se aprovechan de la falta de sentido social del resto de la comunidad. A su vez, esta ausencia de direcciones más generales incide en la falta de trazas más específicas como son las patrimoniales. Llegando a la conclusión de la necesidad de crear políticas patrimoniales que defiendan los intereses de la población.

Palabras clave: espacios urbanos, espacios liminares, formación social, discontinuidad impuesta, discontinuidad interna.

ABSTRACT

Included on the analysis frame of the actual urban spaces conformation, this work will try to analyze the moment where a mentality change is made in a community respect to the use of the space. How in some cases the vacuum generated by the absence of specific state politics regarding urban planning creates abuse situations and chaos from of determinate groups (real state) that take advantage of the lack of social sense from the rest of the community. At the same time, this absence of more general directions has an incidence on the lack of more specific outlines as those related to the heritage.

Key words: urban spaces, bordering spaces, social formation, imposed disruption, internal disruption.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo nos proponemos realizar una primera aproximación sobre la temática de las nuevas áreas urbanas, poniendo el acento en el cambio que se produce en los espacios liminares. Definiendo a estos últimos como aquellas zonas pertenecientes a esos lugares geográficos que no pertenecen a la ciudad central, sino a sus alrededores y que por su proximidad a la urbe central no llegan realmente a configurarse como sitios con una identidad específica definida como por ejemplo: “las afueras de...”

Considerando que los grupos humanos construyen el espacio no solamente desde sus necesidades materiales, sino a partir de la fusión de factores diversos que implican lo material y lo ideológico (Hodder 1982; Nielsen 1995; Shanks y Tilley 1987), pensamos que una premisa básica a considerar en este trabajo es que el espacio está socialmente construido.

La vivienda forma parte de éste, que abarca desde lo doméstico, hasta complejas redes de relaciones de intercambio y el propio territorio en que se desarrollan.

Desde la arqueología Sanders (1990) cita ciertas variables que se relacionan en este proceso creativo y dinámico que es la construcción del propio ámbito por parte de una comunidad. Estas son: factores naturalmente fijados: clima y topografía; factores flexibles: materiales disponibles, nivel tecnológico y recursos económicos; factores fijados culturalmente: función y convenciones culturales.

Por su parte, la semiología ha realizado análisis que consideran a la arquitectura como un lenguaje conformado por un sistema de signos que nos comunican información mediante un conjunto de convenciones donde se engloba el área personal, la territorialidad y la privacidad (Sanders, 1990).

Criado Boado (1989) y Zarankin (2002) estudian el espacio como diseñado y construido para direccionar y controlar al cuerpo social por los grupos de elite.

Los estudios sobre el arte también hacen su aporte al tema, quienes adhieren a la Gestalt, opinan que “[...] *los individuos o las culturas dan forma al mundo según su propia imagen*”

(Arnheim 1962) dependiendo la apariencia de cualquier elemento de la función y el lugar que posee en la configuración total.

Por lo expuesto, se considera a la arquitectura como el resultado de la intervención activa de los individuos, cargada de significados que se crean, transmiten y reproducen a través de la cotidianidad (Criado Boado 1999; Shanks y Tilley 1987; Tilley 1994).

Por otro lado, hay que tener en cuenta el concepto de formaciones sociales, que son el resultado de un proceso histórico –estructurante vinculado a las relaciones de producción (Rocchietti, 2007). En dichas formaciones sociales radicaría la capacidad, en mayor o menor medida, de manejar parte de las variables vinculadas a la creación del espacio.

En este avance preliminar, estamos buscando el momento de discontinuidad del pensamiento sobre la construcción del espacio del grupo a estudiar en la zona oeste: Castelar, Ituzaingó.

Esto tiene su fundamento en la “noción de discontinuidad” descrita por Foucault

“[...] la noción de discontinuidad ocupa un lugar mayor en las disciplinas históricas” [...] “Es también el resultado de su descripción (y no ya lo que debe eliminarse por efecto de su análisis): porque lo que trata de descubrir son los límites de un proceso, el punto de inflexión de una curva, la intervención de un movimiento regulador, los límites de una oscilación, el umbral de un funcionamiento, el instante de dislocación de una causalidad circular” (Foucault 2005: 13-14).

El intento de realizar un caso específico cercano (Castelar Ituzaingó) es complicado, ya que, si bien teóricamente podemos poseer cierta competencia, todo investigador está posicionado en un presente y un contexto histórico y cultural que condiciona su visión (Hodder 1982; Orser 2000; Funari y Zarankin 2002).

A continuación nos enfocaremos en la definición de dos continuidades: impuesta e interna.

DISCONTINUIDAD IMPUESTA VS. DISCONTINUIDAD INTERNA

Consideramos interesante analizar una población perteneciente al cono urbano bonaerense o “Gran Buenos Aires” en la República Argentina, zona oeste: Castelar e Ituzaingó. A finales del siglo XX en un contexto de globalización y declive de la economía industrial se registran ciertos cambios en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, surgiendo un nuevo tipo de metrópoli con mayor segregación y segmentación espacial (Thomasz 2008). Así, las zonas

pertenecientes al Gran Buenos Aires comienzan a recibir gran afluencia de individuos provenientes de la gran urbe.

El proceso de traspaso de los actores sociales se vio acelerado en los últimos años de la década de 1990, gracias a los nuevos nexos comunicacionales (autopistas, telefonía, Internet y medios de transporte, y más recientemente la construcción de la red cloacal).

El resultado de ese traspaso afectó el ser social de los grupos humanos que ya habitaban en ellos. La gran afluencia de individuos inconexos en tan poco tiempo llevaría a un quiebre en la formación social existente. La cohesión y el sentido de pertenencia de los nuevos individuos no era la misma que la de aquellos que estaban arraigados, ya, en la zona.

A su vez ese fenómeno trajo aparejado que se diluyeran las posibilidades de preservación de las áreas, tales como se habían concebido en un primer momento. Zonas que fueron forjadas como residenciales con frondosas arboledas, repentinamente se vieron “*sembradas de construcciones tipo duplex*”, para lo cual se demolieron las casas ya existentes con grandes jardines y se subdividieron los terrenos en pequeñas parcelas.

Intentamos observar si el cambio sobre la concepción espacial se debe a una variación impuesta o interna en el pensamiento de la formación social, y si eso se debe al flujo de los nuevos individuos. La discontinuidad impuesta la vemos en la presión del sector inmobiliario sobre la población para realizar una intensificación del uso de lugares en beneficio propio y en detrimento de aquellos, que si bien no son públicos, hacen al bienestar general. La discontinuidad interna, refiere a una modificación privativa del grupo social original.

En el acápite siguiente se presentan los resultados obtenidos del trabajo de campo, en base a encuestas realizadas a vecinos y agentes inmobiliarios de la zona del caso específico que estamos examinando.

ANÁLISIS INTERPRETATIVO

¿Cómo observamos en la población la discontinuidad planteada anteriormente? En esta primera aproximación, la metodología utilizada fue la realización de dos encuestas, formuladas a los vecinos del lugar, dividiéndose a los mismos en antiguos y nuevos, y a las inmobiliarias del lugar sobre dicha problemática.

A partir de las preguntas formuladas, buscamos observar el cambio en los grupos y determinar qué tipo de cambio se efectuó.

Para la encuesta vecinal se tuvo en cuenta:

- 1- Franja etaria
- 2- Nivel educativo
- 3- Más de 10 años de residencia en el lugar para “antiguos vecinos”
- 4- Menos de 10 años de residencia en el lugar para “Nuevos vecinos”

Para la encuesta a inmobiliarias solamente que tuvieran más de tres años de radicación en la zona. Ambas fueron anónimas.

Encuesta Vecinal

- 1- ¿Cuánto hace que vive en la zona?
- 2- ¿Por qué la eligió para vivir?
- 3- ¿Está de acuerdo con los cambios de los últimos tiempos en lo referente a las construcciones?

Encuesta a Inmobiliarias

- 1- ¿Cuánto tiempo hace que la inmobiliaria se estableció en la zona?
- 2- ¿Cómo ha sido la variación del movimiento inmobiliario en los últimos 3 años?
- 3- ¿Tiene conocimiento de la existencia de una reglamentación Municipal con referencia a los tipos de construcción?

En el caso de la pregunta 3, si la respuesta fue negativa se concluyó la encuesta, en tanto que, si la respuesta fue afirmativa, se hizo la siguiente consulta: ¿Se respetan esas normas?

Trabajo de campo:

La encuesta vecinal se trabajó sobre una muestra de dieciocho individuos, donde se vio una mayor preponderancia en los estudios universitarios y secundarios. La franja etaria abarcó primordialmente personas que oscilaban entre los 41 y 60 años (Tabla 1, gráfico 1, gráfico 2).

Con respecto a la primera pregunta del cuestionario, el porcentaje principal correspondió a “vecinos antiguos”. En la respuesta a la segunda, se hizo hincapié en los espacios verdes, la tranquilidad y el tipo de edificación. Aún aquellos que se habían radicado en la zona porque tenían algún pariente o en el caso de quienes nacieron en el lugar, la causa en mayor medida citada de la elección de los parientes o padres por el lugar, fue también por el entorno. Con

referencia a si estaban de acuerdo con los cambios efectuados, el resultado fue de 61 % que no acordaban dichos cambios, el 39 % aceptaban ciertos cambios y no hubo ni un solo vecino que estuviera totalmente de acuerdo con ellos.

Específicamente, las razones por las cuales los vecinos no aceptan estos cambios fluctuaron entre la opinión de que son meramente negocios inmobiliarios hasta el hecho de no querer perder la vegetación ni el valor patrimonial de ciertos inmuebles, así como su tranquilidad.

Un caso testigo que podemos citar, es el de una “nueva vecina”, que se trasladó desde el barrio de Caballito, C.A.B.A., hace un año y medio, huyendo de las construcciones de edificios torre, en busca de un entorno más tranquilo y parquizado (Tabla 2, Gráfico 3, 4 y 5).

En la encuesta a inmobiliarias, se entrevistaron a los dueños o a sus representantes, cuyas edades oscilaron entre los 31-40 y 31-60. El nivel de estudios de los mismos, en su mayoría es universitario (Tabla 3, gráfico 6 y7).

La primera respuesta arroja un alto porcentaje a aquellas establecidas hace más de una década en la zona. En cuanto a la variación del movimiento inmobiliario en los últimos tres años, la opinión sobre el mismo fue que ha sido alto. Con referencia a la respuesta de la tercera pregunta, todos los agentes inmobiliarios tienen conocimiento de las normativas municipales, pero así mismo, todos coinciden, en que éstas no son cumplidas, tal cual se las especifica.

Aclaremos que, las construcciones fuera del Código de Planeamiento Urbano existente, se llevan a cabo, mediante excepción del Consejo Deliberante. A su vez, se está a la espera de un nuevo código el cual se encuentra en estudio, que avalaría dichas edificaciones, actualmente en contravención (Tabla 4, Gráfico 8, 9, 10 y11).

CONCLUSIONES

A partir de lo expuesto en este escrito, tomando en cuenta el trabajo de campo, estamos en condiciones de afirmar que la discontinuidad que se manifiesta es la por nosotros denominada impuesta. Es decir “la presión impuesta por el sector inmobiliario sobre la población con referencia al uso de áreas específicas en beneficio propio con un deterioro del bien común”. Además podemos asegurar que el flujo de los nuevos actores sociales no fue un factor

incidente en este cambio, ya que a pesar de no tener aún una integración efectiva con el grupo social ya existente, las razones de elección del lugar para vivir fueron las mismas.

Por último, a su vez, las encuestas abrieron nuevas problemáticas que preocupan a los vecinos, como las de la cuestión patrimonial y la falta de normativas formalizadas.

A futuro nos planteamos la necesidad de encontrar más datos estadísticos para formular un proyecto sobre educación patrimonial.

BIBLIOGRAFÍA

Arnheim, R. (1962). *Arte y percepción visual*. Buenos Aires: Eudeba.

Criado Boado, F. (1999). Del terreno al espacio: planteamientos y perspectivas de la Arqueología del paisaje. *CAPA*. 6, 1-82. Centro de Investigación en Arqueología del Paisaje: Universidad de Santiago de Compostela.

Foucault, M. (2005). *La Arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Funari, P y Zarankin, A. (2002). Social Archeology of Housing from Latin American perspectiva. *Journal of Social Archeology*. 3(1), 23-45. London: SAGE Publications.

Hodder, I. (1982). *Symbols in Action*. London: Cambridge University Press.

Nielsen, A. (1995). Architectural Performance and the Reproduction of Social Power. *Expanding Archaeology*. 47-66. Salt Lake City: Skibo, Walker y Nielsen, University of Utah Press.

Orser, C. (2000). *Introducción a la Arqueología Histórica*. Buenos Aires: Asociación amigos del Instituto Nacional de Antropología.

Rocchietti, A. (2007). *El último hombre. Perspectiva antropológica sobre la Amazonía peruana*. Iquitos: Tierra Nueva

Sanders, D. (1990). Behavioral conventions and archaeology: methods for the análisis of naciente architecture. *Domestic architecture and the use of the space*. 43-72. Cambridge University Press: S. Kent, New Direccions in Archaeology.

Shanks, M y Tilley, C. (1987). Social Archaeology: the Object of Study. *Reconstructing Archaeology. Theory and Practice*. Cambridge University Press, USA: M. Shanks y C. Tilley.

Thomasz, G. A. (2008). Transformaciones urbanas en el sector sur del barrio porteño de Parque de los Patricios: de espacio vacío a recurso. *AIBR, Revista de Antropología Iberoamericana*. 3(3) 332-365.

Zarankin, A. (2002). Paredes que domesticam: Arqueología da Arquitetura Escolar Capitalista. San Pablo: CHAA- FAPESP.

Tabla 1

II
E
3
4
5
m

Gráfico 1

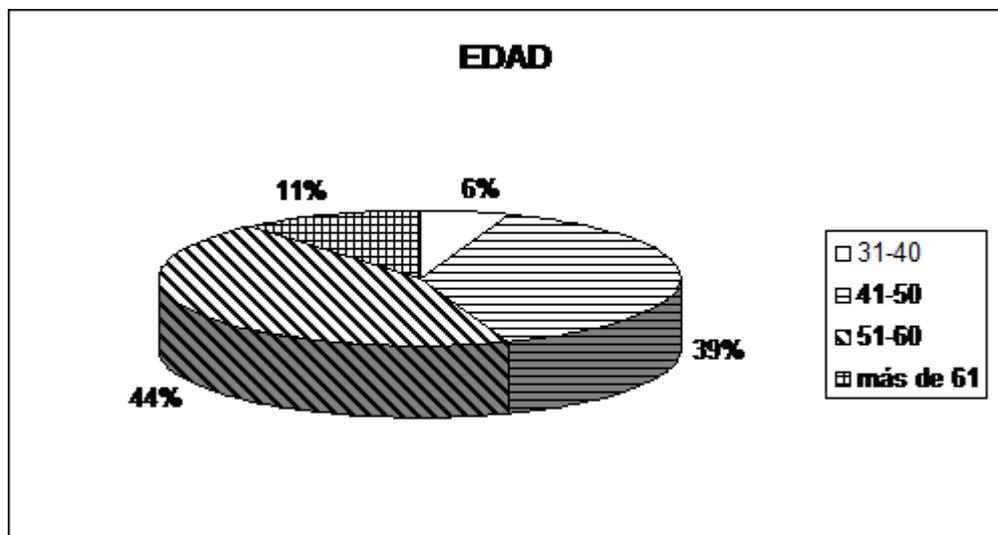
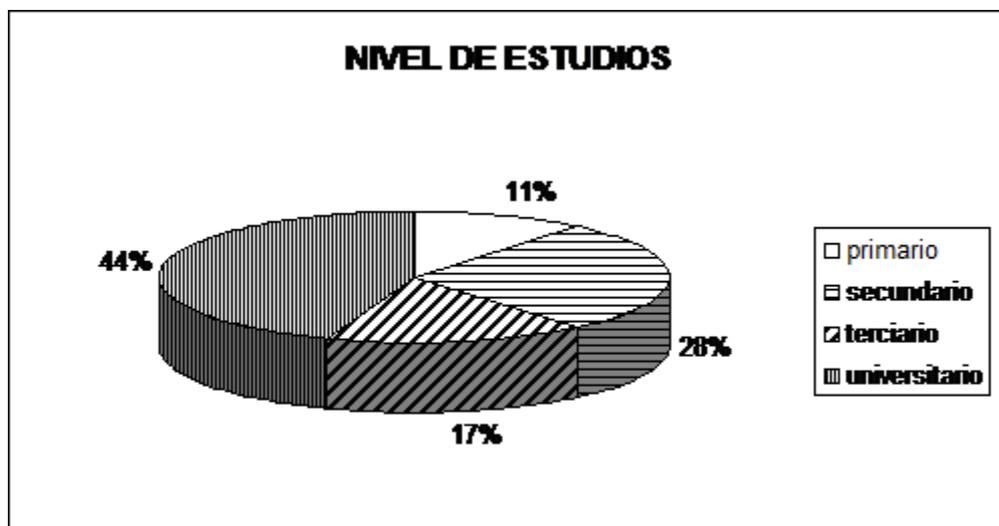


Gráfico 2



ENCUESTA A VECINOS					
1		2		3	
hasta 10	6	edificaciones y espacios verdes	5	si	0
más de 10	12	nacieron en el lugar/tenían algún familiar	6	no	11
		tranquilidad y espacios verdes	7	algunos cambios	7

Tabla 2

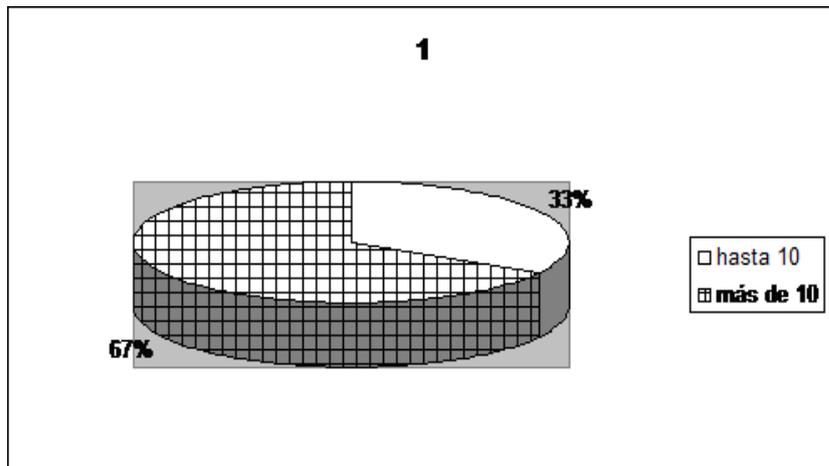


Gráfico 3

Gráfico 4

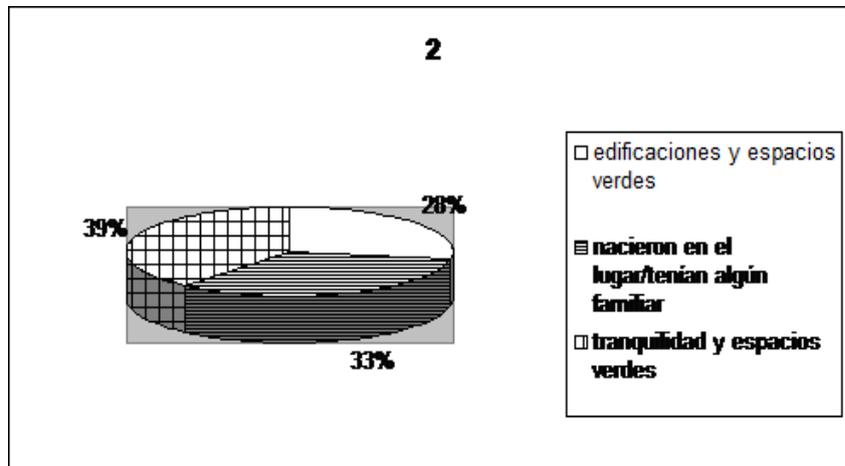


Gráfico 5

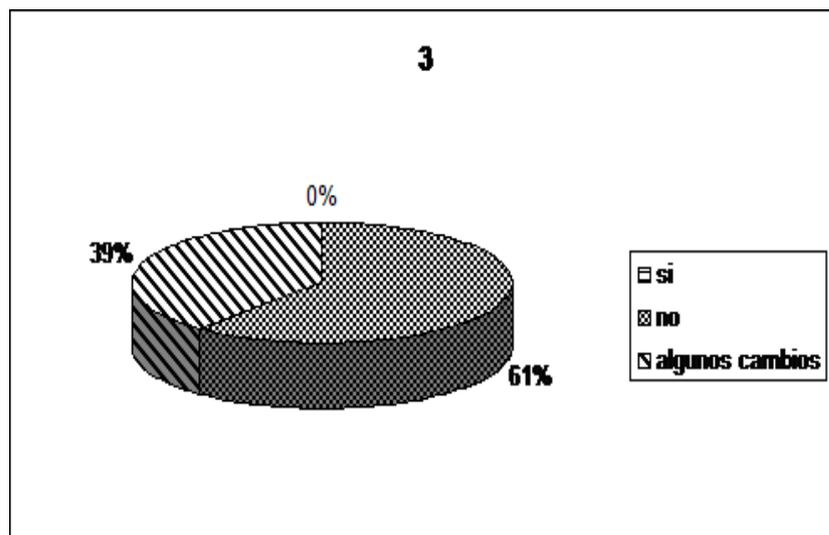


Tabla 3

INDIVIDUOS			
Edad		Nivel de estudios	
31-40	2	primario	0
41-50	1	secundario	0
51-60	2	terciario	2
más de 61	0	universitario	3

Gráfico 6

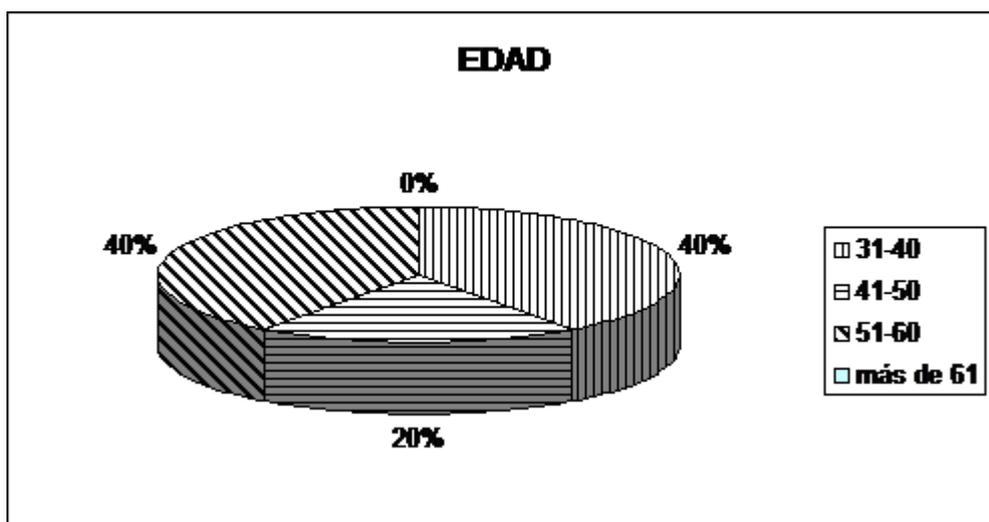


Gráfico 7

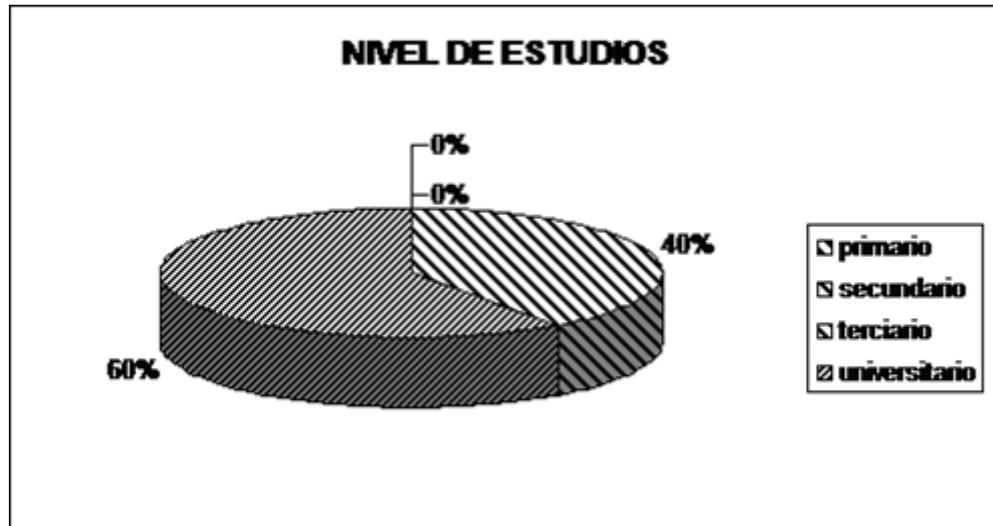


Tabla 4

ENCUESTA A INMOBILIARIAS					
1		2		3	
hasta 10	2	alto	3	si	5
más de 10	3	bajo	1	no	0
		medio	1		
				3.a	
				si	0
				no	5

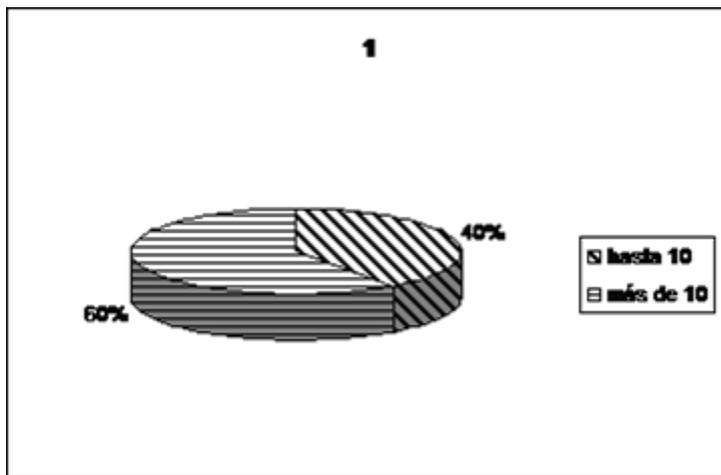


Gráfico 8

Gráfico 9

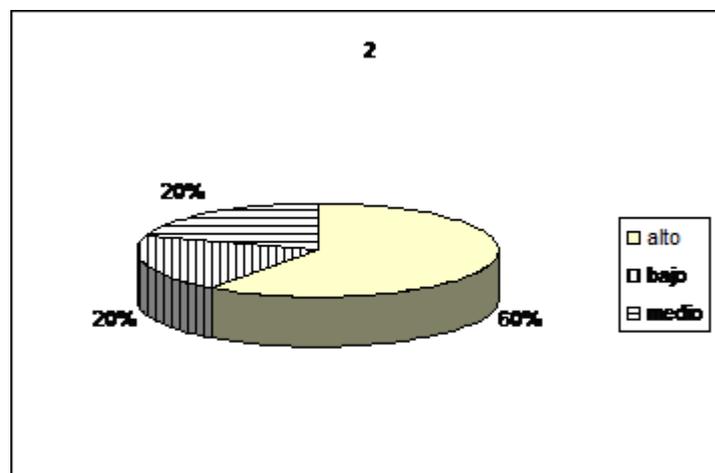


Gráfico 10

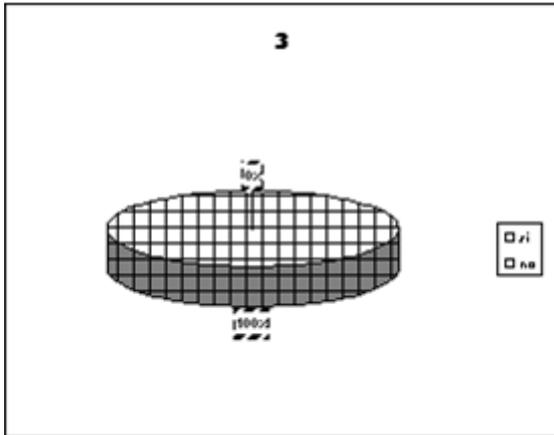
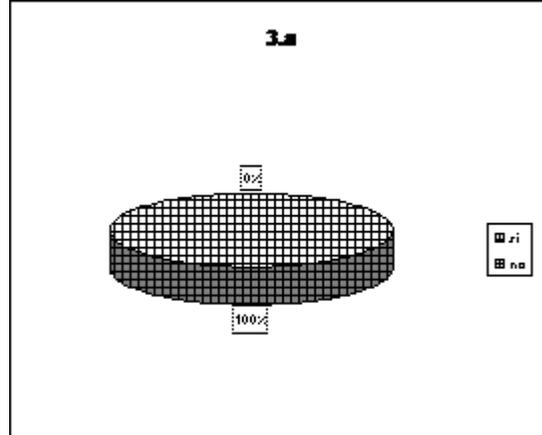


Gráfico 11



**MEMORIA Y REIVINDICACIÓN DEL ACERVO INTELECTUAL PERUANO.
DE MARIÁTEGUI A HUAYCO Y SARITA COLONIA**

María Elena Lucero

Universidad Nacional de Rosario

elenaluce@hotmail.com

RESUMEN

La presente ponencia bosqueja un itinerario que se inicia en el pensamiento de José Carlos Mariátegui (1894-1930) y persiste en las ideas que cimentaron las acciones del colectivo E.P.S. Huayco (Estética de Proyección Social Huayco) en 1980, cuya obra conceptual *Sarita Colonia* señala un punto de inflexión significativo en el arte contemporáneo de Perú. Si bien ambas propuestas culturales acontecen en coyunturas sociales sumamente diferentes, coinciden en la reivindicación de elementos destacados de la intelectualidad peruana, tensionando pasado y presente mediante estrategias donde se conjugan política y estética. De esta manera, el patrimonio simbólico forjado a partir de la reflexión *mariateguiana* encuentra ecos y resonancias décadas más tarde cuando en un escenario conflictivo, desde el campo del arte se procura enfatizar el intento revolucionario de cambio social.

Palabras claves: Mariátegui, vanguardia, acervo intelectual peruano, Sarita Colonia.

ABSTRACT

The present paper sketches an itinerary that begins in the thought of Jose Carlos Mariátegui (1894-1930) and persists in the ideas that established the actions of the group E.P.S. Huayco (Aesthetics of Social Projection Huayco) in 1980, which conceptual work *Sarita Colonia* indicates a significant point of inflexion in the contemporary art of Peru. Though both cultural offers happen in social extremely different conjunctures, they

coincide with the recovery of elements distinguished from the Peruvian intellectuality, tensing past and present by means of strategies where politics and aesthetics conjugate. Hereby, the symbolic patrimony forged from the reflection *mariáteguiana* finds echoes and resonances decades later when in a troubled scene, from the field of the art one tries to emphasize the revolutionary attempt of social change.

Key words: Mariátegui, avant-garde, intellectual Peruvian array, Sarita Colonia.

I

Los *Siete Ensayos de interpretación de la realidad peruana* de 1928 constituyen un marco que estructura la reflexión de Mariátegui, fusionando aspectos relevantes de la vanguardia intelectual y política.

Tras su viaje por países europeos, en 1925 el escritor -fundador del Partido Socialista del Perú- inaugura la Editorial Minerva, organismo fundamental para la circulación de su proyecto cultural y punto de comunicación y contacto con otras editoras de Latinoamérica. En el '26 organiza *Amauta*, una agrupación que culmina en 1930 cuyo órgano de difusión era la Revista homónima. Uno de los temas más insistidos de la publicación sería el de la distribución y explotación de los recursos naturales; desde el N° 5 incluye un “Boletín de Defensa Indígena” que denuncia la iniquidad y corrupción del gamonalismo como régimen de explotación del indio, además de denunciar las maniobras de privatización del entonces presidente y dictador Agustín Leguía y Salcedo (1863-1932).

Así, “la revista se constituirá en un vehículo de propaganda antiimperialista” (Gelado, 2008: 135), siendo clausurada provisoriamente al año siguiente de su creación por enfrentamientos de índole política. Mariátegui ingresa en prisión, recibiendo asimismo adhesiones y apoyos solidarios de pensadores, intelectuales, escritores y del público en general.

Recién en 1928 se reabre *Amauta* (Fig. 1) y se editan los *Siete Ensayos*, cuyo objetivo era no sólo poner en relieve problemáticas fundamentales que afectaban a la sociedad peruana sino cuestionar de un modo pungente el estrato hegemónico y oficialista gobernante, residuo de una herencia colonial. Al comienzo de la obra señala su ambición: “...concurrir a la creación del socialismo peruano. Estoy lo más lejos posible de la técnica profesoral y del espíritu universitario. Es todo lo que debo advertir lealmente al lector a la entrada de mi libro. Lima, 1928” (Mariátegui, 2005: 13).



Figura 1: Portada de *Amauta* Año 2, N° 11, Lima, enero de 1928.

Los temas abordados por el escritor refieren a la evolución económica, la condición de vida del indio, la tierra, la instrucción pública, la religión, el binomio regionalismo/centralismo y la literatura. Su planteo sobre la problemática indígena se inicia desde una crítica socialista; en un intento de desnudar el origen del conflicto, sugiere que la cuestión emana de la misma economía con la complicidad del gamonalista o latifundista como agente responsable. Desde el prejuicio moral durante siglos se mantuvo el trabajo forzado, hecho que ni el mismo obrar eclesiástico pudo erradicar de fondo, así como las adversas condiciones de explotación humana. En el fondo el problema es de educación y la solución que propone Mariátegui se inserta en la dimensión social; en estrecha vinculación con el tema de la tierra señala la necesidad de aniquilar los restos de feudalismo, por el cual “el problema de la tierra esclarece la actitud vanguardista o socialista, ante las supervivencias del Virreinato” (Ibidem: 41).

La denuncia de lo que llama “política del coloniaje” ha sido uno de los tópicos visibles en sus expresiones, subrayando la relación entre este mecanismo hegemónico y el exterminio, o como lo denomina, “despoblación” y vaciamiento. Estos ideales toman fuerza en los años '20, y pese a la desaparición física del autor su pensamiento ha trascendido como legado.

Pero especialmente en un artículo de 1924 titulado *La Torre de Marfil* concerniente al rol del artista en la sociedad, rescata el lazo con la historia subrayando la presencia de aquellos que “no se conformaron jamás con recitar un lánguido soliloquio. Quisieron y supieron ser grandes protagonistas de la historia” (Mariátegui en Manzoni, 2008: 140): esta acepción conforma un aspecto seminal de su pensamiento, en tanto postula la función participante del artista en la sociedad; podría decirse que, de esta manera, *anuncia y proclama la idea del ‘artista como activista’ en el interior del acervo intelectual peruano*, hecho que será restaurado por el Colectivo Huayco en los años '80 de modo visible y contundente.

Esa seña anticipatoria abre un espacio simbólico, el protagonismo del artista como intelectual, agitador, autor de conceptualizaciones y visiones críticas, que se proyecta y re-emerge posteriormente en un contexto diferente.

Diez años luego del mencionado escrito, puntualmente el 27 de abril de 1934 y con motivo de un discurso destinado al “Instituto para el estudio del fascismo” en París, Walter Benjamín (1892-1940) presenta su artículo *El autor como productor*; allí insta al artista de vanguardia a intervenir en la realidad, a variar la técnica de los medios convencionales asumiendo el lugar de “mecenas ideológico” junto al proletariado. Más tarde en 1936, escribe *La obra de arte en la era de la reproductibilidad técnica*, donde enfatiza la incidencia de la técnica en la obra en relación al tema, dados los acelerados procesos modernizantes del siglo XX.

Benjamin retoma el debate sobre el papel del autor-escritor en la sociedad y por consiguiente los vínculos entre tendencia y calidad en la Literatura. Su planteo dialéctico se inscribe en el interior del entorno social, de ahí su pregunta central: “¿cuál es la actitud de una obra frente a las relaciones de producción de su época?” (Benjamin, 2001: 298). En ese aspecto, Mariátegui ya se había interrogado por el intelectual en el escenario de la modernidad, argumentando que en el campo del arte lo nacional se corresponde con lo revolucionario en tanto la vanguardia artística conlleva un rasgo nacionalista. Ocurre así

en el caso del poeta peruano César Vallejo, quien resume “el sentimiento indígena virginalmente expresado” (Mariátegui en Manzoni, 2008: 159) sin caer en descripciones o folklorismos.

II

De modo coetáneo, las producciones visuales en Perú enfatizan la condición indígena y sus lazos con el contexto local. José Sabogal (1888-1956) analiza temáticas referidas al mundo andino. La Escuela Nacional de Bellas Artes se inaugura en 1919, siendo este artista su primer profesor de Pintura y más tarde en 1931, segundo director; su trabajo plástico adquiere un sentido emblemático en *Varayoc* o *El alcalde indio de Chincheros* (Fig. 2) de 1925 donde “los colores vivos aplicados con una pincelada fluida se unen a una composición vigorosa” (Majluf, 1996: 193), por lo cual tiende a ser incluido en el denominado Indigenismo pictórico. Pero a diferencia del Muralismo Mexicano promovido por Vasconcelos, el eje de este artista peruano era el escenario rural y la artesanía popular.



Figura 2: José Sabogal, *Varayoc* o *El alcalde indio de Chincheros*, 1925. Óleo sobre tela. Pinacoteca Municipal Ignacio Merino, Lima.

Sabogal se vincula con Mariátegui a través de *Amauta* y coinciden en un ideario legitimador de los derechos del indígena peruano. Cercano a este proyecto, el pintor autodidacta Mario Urteaga (1875-1957) registra situaciones urbanas y del campesinado andino; sus entornos cotidianos están delineados con minuciosidad y pormenores, recreando actitudes y reacciones entre los mismos individuos, donde se exhibe la riña, el festejo o el drama del dolor mortuorio, tal como se observa en *Entierro de Cajamarca* (Fig. 3) de 1923-1924.



Figura 3: Mario Urteaga, *Entierro en Cajamarca*, 1923-1924. Óleo sobre tela. Colección particular, Lima.

Durante las décadas siguientes se prolongan las versiones del realismo pero con un creciente rechazo a la estética indigenista, con rasgos de un nuevo cosmopolitismo.

En términos específicos, la inclinación hacia un lenguaje cosmopolita ocasiona la búsqueda de nuevos temas y dimensiones constructivas de la imagen. En los años '50, momento clave para comprender las discusiones en torno a la abstracción o a la figuración, sobresale la pintura de Fernando de Szyslo (1925), quien rescata símbolos y paisajes ligados al mundo precolombino procesados en clave de renovación formal. Los últimos '60 asisten al gobierno de Velasco Alvarado; posteriormente a 1977, puede entreverse un retorno a la figuratividad que convive con matices expresionistas.

III

Llegados los '80 podría analizarse la resonancia de Mariátegui en el escenario intelectual. El escritor denuncia el sojuzgamiento del indio, cuya causa proviene por un lado del problema de la tierra por el régimen latifundista que impedía una vida digna, y por otro, de la carencia de educación. Estos hechos confluyen en la violencia física y simbólica denunciada por el autor peruano, perpetuada en el pasado y presente sobre la figura del nativo que con el tiempo se fue mestizando; se genera entonces una masa poblacional que procura desplazarse de la periferia a la ciudad, y que parece atravesar conflictos similares a épocas anteriores. Como lo sostiene el crítico Gustavo Buntix:

“...La violencia inacabable de los últimos catorce años gradualmente infiltra todas las relaciones y resignifica cada gesto, despertando latencias y fantasmas de antiguo origen. Todas las sangres, todos los momentos, se precipitan en un presente brutal de pasados irresueltos” (Buntix, 1993: 40).

El refugio en el mito, la protección en la devoción popular que subvierte las jerarquías características del dogma eclesiástico. Mutaciones de tensiones reales evidenciadas en tiempos de radicalidad estética y política como los años '20, y que irrumpen varias décadas más tarde. Así parece surgir la veneración a *Sarita Colonia*. Cuando se conforma a inicios de los '80 E.P.S. Huayco, grupo antes autodenominado Arte al Paso, la utopía socialista se revela nuevamente como alternativa. En este sentido, Mariátegui había propuesto ya antes el rol del artista como protagonista activo de la sociedad, hecho que es retomado, canalizado y encauzado por este colectivo de artistas peruanos contemporáneos.

Buntix encuentra operatorias de apropiación y montaje como rasgo notorio de la realidad peruana, estrategias que suponen un salto de la pérdida del aura ya anunciada por Benjamin, a su restauración en clave local y con una incidencia simbólica en el propio contexto. En los años '70 el autor observa el surgimiento de un Pop 'achorado', esto es, la impronta de ciertas aristas del pop cosmopolita con la añadidura del término 'achorado' que refiere a “actitudes desenfadadas y a veces abiertamente lumpenescas o 'salvajes' que hoy predominan entre la pauperizada población urbana” (Ibidem: 41); asimismo,

existe un Pop ‘chicha’ de una visualidad híbrida en ciudades donde colisionan modos de vida opuestos pero a la vez se aglutinan. Una mixtura provocadora que incluye aspectos del arte internacional pero en irónica articulación con referentes del ámbito peruano.

Relocalizaciones de lo foráneo que actualizan facetas míticas en una posmodernidad convulsionada y dislocada. Desde estos parámetros se puede reflexionar sobre Huayco, palabra que en voz quechua remite por un lado a las avalanchas o desprendimientos abruptos sobre tierras de menos altura, y por otro, recuerda la diáspora y la migración permanente de la población rural hacia la Lima urbana. El grupo incluye la sigla E.P.S. que significa ‘Estética de Proyección Social’, y que de modo irónico crea “un juego sobre la sigla ‘Empresa de Propiedad Social’” (Camnitzer, 2008: 121), cooperativa surgida en la etapa de Velasco Alvarado. Huayco estaba conformado por los artistas peruanos Francisco Mariotti, María Luy, Rosario Noriega, Armando Willians, Mariela Zeballos, Juan Javier Zalazar y Herbert Rodríguez, y en ciertos eventos se incorporan los argentinos Fernando Bedoya y Mercedes Idoyaga.

Una de las obras de Huayco en 1980 fue la instalación *Sarita Colonia* (Fig. 4), realizada con 12.000 de latas de leche en polvo, de procedencia extranjera, vacías y pintadas con esmalte de colores. Sarita (1914-1940) fue una joven nacida en el seno de una familia humilde en el barrio de Belén, Huaraz, y que llega a la ciudad de Lima en 1924. Estudia en el Colegio Santa Teresita, donde recibe una educación religiosa. Según su hermano Hipólito, cuando ella tenía 14 años se cae al río y no sabiendo nadar es rescatada por un hombre de hábito blanco que le pide colaboración en su tarea de ayuda al necesitado; cierto o dudoso, verdadero o falso, la asociación de la figura de Sarita con actos milagrosos sería uno de los rasgos más destacados de su biografía. Otro hecho difundido que se vincula a su vida es que, ante el intento de violación de dos hombres en una zona apartada, ella muere tirándose al mar; Gustavo Buntix confirma la equivocación, dado que finalmente la protagonista de este suceso fue Amanda Loyola. Luego de su entierro realizado en una fosa común el mito de *Sarita Colonia* fue creciendo hasta que se le construye un mausoleo propio existente aún hoy; el culto se expande notablemente y pasa a ser una figura de devoción para los transportistas, estibadores, delincuentes, desprotegidos y seres marginados socialmente (Mariotti y Bianda, 1981). En el año 1974 a su representación gráfica se le agregan rosas y un ancla, evidente sincretismo con la imagen de la virgen de Santa Rosa, aunque la Iglesia católica no reconoce el culto a Sarita.



Figura 4: EPS Huayco, *Sarita Colonia*, 1980. Esmalte sobre lata, instalación, Lima.

La obra conceptual de Huayco tenía antecedentes en los años '60, década que asistía a la aparición de “una vanguardia ecléctica y peculiar, cuya culminación es también una disolución donde arte y política trastocan y confunden sus recíprocos términos” (Buntix, 1997: 267). Esa confluencia de estética y política, ya presente en los postulados vanguardistas de Mariátegui recobra sentido en un contexto diferente considerando la extensión de un estado dictatorial que neutralizaba la autonomía del campo cultural.

IV

Tras el gobierno de Alvarado, manifestaciones de tipo colectivo asestan su afrenta al circuito oficialista. En sintonía con una postura contextualizadora, la historiadora Ana Longoni aduce la incidencia de los postulados teóricos de Néstor García Canclini en las acciones de Huayco: “Si anduviéramos tras una pista arqueológica, pareciera ser ésta, la recepción de Canclini entre estos jóvenes artistas peruanos” (Longoni, 2008: 16).

Los conceptos de García Canclini acerca de cómo la historia del arte es confrontada por el desafío de una disciplina sociológica que pone a foco los condicionamientos impartidos en la producción, distribución y consumo de bienes culturales, se escurren en propuestas

artísticas como la de Huayco; ante la inquietud del teórico argentino sobre si la experimentación puede contribuir a analizar el arte desde la sociología, este grupo responde con una acción directa sobre el contexto local: la configuración de una obra con envases vacíos, elaborados a su vez por compañías multinacionales, y que adoptan la figura aurática de una santa popular no admitida en el terreno eclesiástico pero enfáticamente defendida por la comunidad. Obra que por otra parte, quedaría inscrita bajo una dimensión arqueológica en el paisaje limeño tras los efectos climáticos que corroen las latas y las despintan, enraizándola en la misma tierra.

Las posiciones comprometidas ideológicamente en el campo del arte no encontrarían espacio de legitimación en la inicial década del '80. Era necesario encontrar nuevas formas de registro y documentación más allá de la zona museística. En este aspecto Buntix señala el *vacío museal* como una categoría adoptada en aquellos años que aludía no sólo a la falta de ámbitos capaces de albergar producciones contemporáneas sino “como algo que clama para ser colmado” (Buntix, 2009: 40). Así es que surge *Micromuseo*, una “colección ambulatoria y una estrategia de intervenciones críticas” ideada y proyectada por el propio curador, un espacio “dispuesto a sustentar su autonomía sobre una economía elemental pero suficiente, independiente de los poderes y del Poder (...)” (Ibidem: 40).

Las posibilidades de este museo ambulante con sitio en la Web, <<http://www.micromuseo.org.pe/conexiones/index.html>>, que adopta el término ‘micro’ por lo inmediato, cercano y en alusión al bus urbano, son diversas y contemplan una amplitud de criterios por los cuáles ingresan en sus archivos trabajos como los de Huayco. En mayo de 1980 la artista Mariela Zeballos, integrante del grupo, distribuye una irritante serigrafía donde parodia un comercial sobre los microbuses limeños, también ironizando sobre la carencia de museos en la ciudad. Ese mismo año, Francisco Mariotti se fotografía en un depósito de basura, ratificando la presencia de las áreas de suburbio y marginalidad en las proposiciones conceptuales que caracterizaron la labor colectiva, imagen integrante de los archivos del *Micromuseo*. El flanco subversivo de Huayco resulta en una arqueología de la contemporaneidad “cuya lógica saca afuera la vindicación explícita de aquellos océanos infinitos de basura como el único verdadero y fáctico museo de arte contemporáneo en Perú” (Buntix, 2007: 228).

Por otro lado, la figura de *Sarita* opera a modo de ‘imagen-combate’ en tanto registro de los conflictos formales y discursivos que ingresa en una categoría transvisual al

desmarcarse de la pura esteticidad, e impone un signo visible que restaura una práctica devenida del ejercicio popular. Según el sociólogo Renato Ortiz, “En el caso de las tradiciones populares, podemos decir que el impacto de la modernidad las descoloca como fuentes de legitimación” (Ortiz, 1997: 247-248), hecho que en este caso, es invertido y reconvertido en elemento de disrupción estética y disconformidad. Exclusiones de la modernidad periférica que Mariátegui había denunciado otrora y que emergen como iteraciones contemporáneas.

La superstición mixturada con la devoción aporta un dato clave para analizar una estrategia de decolonialidad en la sociedad peruana, no sólo porque *Sarita* no ingresa en un formato ligado al catolicismo que llega a estas tierras a través de la evangelización, sino porque simboliza al excluido. Esta noción de decolonialidad planteada por Castro-Gómez y Grosfoguel (2007), funciona como análoga de una segunda descolonialización respecto a una primera (encabezada en el siglo XIX por las colonias españolas aunque limitada al plano jurídico-político): dicha operatoria se traslada luego a las producciones culturales. Mariátegui impugna fuertemente la colonialidad a través de sus escritos. Pareciera existir una deuda pendiente que la intelectualidad mantiene con este prolífico autor en tanto iniciador de una serie de reflexiones agudas sobre las secuelas políticas, históricas y antropológicas del sojuzgamiento.

V

El antropólogo Adolfo Colombres investiga las singularidades que distancian el concepto de Arte adecuado para el campo latinoamericano en relación con el proveniente de Europa en el siglo XVIII; reconoce en Baumgarten una figura decisiva cuando define en 1750 a la Estética como disciplina proveniente de la Filosofía, cuyo interés se sustenta en la construcción de una teoría sobre el Arte que sea rectora de la perspectiva europea impuesta como canon de la producción visual. Si existe entonces un modelo directriz, cabría preguntarse qué sucede con las expresiones culturales que se originan en otros contextos. La exportación del canon persiste y “lo sigue haciendo aún en estos tiempos, en los que el aire promiscuo de la globalización exige abrir ventanas a la alteridad” (Colombres, 2004: 7) por lo que propone discutirlo y abrir otras vías de interpretación para emergentes visuales originados en otras geografías. Un dato clave es el modo en que

son analizadas las producciones prehispánicas, al no coincidir con sus sentidos originarios; no sólo son desprovistas de sus significados sociales sino que se homologan a meras artesanías, hecho reforzado por el prejuicio moral hacia el hombre nativo en América al ser observado como intelectualmente inferior. Queda en evidencia la falta de capacidad para el diálogo con sociedades diferentes y la irradiación forzosa de una estética occidental carente de flexibilidad ante la alteridad.

En esta dirección, una iniciativa posible es partir de la diferencia a fin de organizar otros modelos teóricos; aquí se incluyen conceptos tales como el mito, el rito o el fetiche. El mito (del griego “mitos”: discurso, relato, dicho) es entendido como la estructura de lo imaginario que involucra representaciones mentales organizando un modo de ver el mundo, resultantes de la experiencia social como esquemas de comprensión de lo real; tanto el mito como la religión son en general excluidos de la esfera cultural al ser considerados por fuera de la dimensión humana y vinculados a la irracionalidad. El rito es la puesta en juego del mito con el objeto de otorgarle materialidad, y el fetiche (del portugués “feitiço”: hechizo), constituye el espacio social del rito, no equivalente al fetichismo más divulgado, emparentado con la sobrevaloración mercantil, y alude al móvil que activa los sentidos sociales en base a la energía simbólica, otro término fuerte que refiere a las posibilidades o capacidades de los sujetos para dar significado a aquello con lo que convive. Podría afirmarse que en el caso de Huayco y la obra *Sarita Colonia*, se ha apelado al recurso del mito como elemento de fuerte peso en la comunidad limeña.

VI

Las paulatinas proposiciones artísticas que han integrado el indigenismo en su designio estético, se inscriben en un arco de tiempo que se esboza en 1920 y que irá adoptando gestos variables. Podría sumarse un precedente lejano en la actitud de denuncia que asumió el Inca Garcilaso de la Vega (1539-1616) al publicar en Lisboa en 1609 sus *Comentarios reales de los incas*. Al explicitar el origen de la denominación de “Perú” a su país, relata una breve historia, donde un grupo de españoles llegan a orillas de un río en el *Tawantisuyu* (“las cuatro partes del universo”) y se encuentran con un nativo; le preguntan su nombre y responde “Berú”; ante una nueva y violenta indagatoria, contesta con temor “Pelú”. De ahí nombraron Perú “a aquella inmensa extensión de tierra cuya población, historia y civilización desconocían. Garcilaso escribe a renglón seguido de su

‘Deducción’: ‘Los cristianos entendieron conforme a su deseo’” (Subirats, 2003: 107). La imposición nominal, el vaciamiento semántico y simbólico, el ejercicio autoritario que arrasa y mutila las tradiciones y la propia historia.

Estas fisuras retornan emergiendo en las controversias que asume y describe Mariátegui en el siglo XX. Décadas después, y considerando la injerencia del conceptualismo en Perú como táctica cultural, el grupo Huayco participaría de acciones colectivas arribando a resultados peculiares donde convive la proyección de una Estética Social, tal como se autodenominó, con la seña resistente del ideario mariáteguiano que añade un sentido disruptivo: mociones casi clandestinas y elusivas del espacio museístico, de claro talante político que intentan un azogue en la apatía social, hecho perfilado ya desde las páginas en Amauta.

Las coincidencias entre el legado de Mariátegui y el cimiento teórico de Huayco no son formalistas, *sino que obedecen a una serie de impulsos arraigados en la denuncia y la retórica de afrenta al estrato hegemónico.*

La reivindicación de una proposición social a inicios de los años ’80 le vale a este colectivo de artistas ser incluido en lo que el crítico y también artista uruguayo Luis Camnitzer denominó *Didáctica de la Liberación*: una acepción del conceptualismo en América Latina donde confluyen tanto la agitación política como la acción constructiva, tópico de alguna manera ya señalado por Mariátegui en 1924 al instar y alentar a los autores comprometidos a ocupar un rol partícipe en su comunidad de pertenencia. De ahí, que la obra en este caso, sea concebida como *producción visual e intelectual.*

BIBLIOGRAFÍA

Benjamín, Walter

2001. “El Autor como productor”, pp. 297-309. En Wallis, Brian (ed.). *Arte después de la modernidad. Nuevos planteamientos en torno a la representación.* Ediciones Akal, S.A., Madrid.

Buntix, Gustavo

1993. “El Poder y la Ilusión: Pérdida y Restauración del Aura en la ‘República de Weimar Peruana’ (1980-1992)”. pp. 39-54. En AAVV. *Arte Latinoamericano Actual. Exposición, Coloquio*. Museo Juan Manuel Blanes, Montevideo, Uruguay.

Buntix, Gustavo

1997. “Modernidades Cosmopolita y Andina en la Vanguardia peruana”. pp. 267-286. En AAVV. *Cultura y Política en los años 60*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, CBC, Universidad de Buenos Aires.

Buntix, Gustavo

2007. “Communities of Sense/Communities of Sentiment: Globalization and the Museum Void in an Extreme Periphery”. pp. 219-246. En Karp, Ivan, et al. *Museum Frictions. Public Cultures/Global Transformations*. Duke University Press, Durham and London.

Buntix, Gustavo

2009. “Que la diferencia refulja. Vacío museal y tiempos terminales: la praxis de Micromuseo”. pp. 39-44. En *ramona n° 89, revista de artes visuales*. Buenos Aires.

Camnitzer, Luis. 2008. *Didáctica de la Liberación. Arte Conceptualista Latinoamericano*. HUM, CCE Montevideo, CCE Buenos Aires, Montevideo, Uruguay.

Castro-Gómez, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón

2007. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Universidad Central, IESCO. Siglo del Hombre Editores, Colombia.

Colombres, Adolfo

2004. *Teoría Transcultural del arte. Hacia un pensamiento visual independiente*. Serie Antropológica. Ediciones del Sol, Buenos Aires.

Gelado, Viviana

2008. *Poéticas de la Transgresión. Vanguardia y Cultura Popular en los Años Veinte en América Latina*. Editorial Corregidor, Buenos Aires.

Longoni, Ana

2008. "La conexión peruana". pp. 15-21. En *rosana n° 87, revista de artes visuales*. Buenos Aires.

ManzonI, Celina

2008. *Vanguardistas en su tinta. Documentos de la vanguardia en América Latina*. Papeles Latinoamericanos, Editorial Corregidor, Buenos Aires.

Mariotti, Francisco y BIANDA, Lorenzo

1981. *Arte al paso*, Video

<<http://www.micromuseo.org.pe/videos/saritacolonia.html#alpasso2>>

Mariátegui, José Carlos

2005. *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Ediciones El Andariego, Buenos Aires.

Majluf, Natalia

1996. "Perú". pp. 192-199. En Sullivan, Edward J. *Arte Latinoamericano del Siglo XX*. Editorial Nerea S.A., Madrid.

Ortiz, Renato

2005. *Mundialización y cultura*. Alianza Editorial, Buenos Aires.

Subirats, Eduardo

2003. *Memoria y Exilio. Revisiones de las culturas hispánicas*. Editorial Losada, S.A., Madrid.

EDUCACIÓN INFORMAL, PUEBLOS ORIGINARIOS Y CONTEXTOS URBANOS

Vivian Irene Arias

Investigadora Independiente

vivian.irene.arias@gmail.com

RESUMEN

Como seres humanos estamos en continuo aprendizaje en lo cotidiano. En este sentido somos constantemente educadores y educandos, en procesos de mutuo aprendizaje y enseñanza, los que involucran diversas perspectivas culturales, sociales, políticas e ideológicas. Es decir, distintas visiones del mundo. Y es aquí donde se práctica la interculturalidad, en la interacción, el intercambio, el compartir y la construcción conjunta de los conocimientos y de los saberes, de manera colectiva y comunitaria, como lo hacen desde tiempos ancestrales los pueblos originarios. Entonces aquí entran en juego tanto los ámbitos formales de educación, es decir las instituciones oficiales, como los ámbitos informales, aquellos donde la transmisión y adquisición de conocimientos están relacionadas con las prácticas cotidianas. En estos espacios informales de enseñanza- aprendizaje se vislumbran nuevas dimensiones de lo educativo, más allá de las formas o sistemas imperantes, en ámbitos o situaciones no previstas, que trascienden lo escolar.

En este trabajo se proponen algunas reflexiones en torno a la educación no formal e identidades culturales de los pueblos originarios quechua aymaras en contextos urbanos, como es el caso de Ciudad Autónoma de Buenos Aires y provincia de Buenos Aires.

Palabras claves: pueblos originarios, educación no formal, contextos urbanos, identidades

ABSTRACT

As human beings, we are in the constant process of daily learning. In this sense, we are continuously both teachers and pupils in a process of mutual education, which involves several cultural, social, political and ideological perspectives. In addition, it is here where the intercultural

phenomenon takes place, in the interaction, the exchange, the sharing and the joint building of knowledge and wisdom in a collective and common way, as it is practised by native people from ancestral times. So, here both the formal educational field, i.e. official institutions, and the informal one, i.e. where the transmission and acquisition of knowledge are related to daily practices, come into play. In these informal spaces of teaching learning we can begin to see a new scope in education, beyond the forms or systems in force, in unforeseen fields or situations which transcend the school context.

In this work we propose some reflections around informal education and the cultural identity of the quechua aymara native people in urban contexts, as is the case in the Autonomous City of Buenos Aires (*Ciudad Autónoma de Buenos Aires*) and the province of Buenos Aires.

Key words: native people, informal education, urban contexts, identity

INTRODUCCIÓN

Este trabajo plantea una serie de interrogantes y reflexiones en torno a las problemáticas y perspectivas de la educación intercultural en relación a los pueblos originarios. Se enfatiza en la educación informal que se produce en diversos tiempos y lugares, que atañen a momentos y contextos significativos para los miembros de pueblos originarios. Para ello se consideran numerosas prácticas, actividades y eventos donde, quien escribe, ha estado presente en carácter de observadora participante y en otras instancias, simplemente como una espectadora más (1).

Asimismo se consideran los roles y compromisos que tienen los educadores, los arqueólogos, antropólogos y otros científicos sociales, en relación a los pueblos originarios, en tanto productores de conocimiento ambos actores sociales, pero con la necesaria y urgente devolución de los estudios/ investigaciones de los académicos a los pueblos indígenas.

IDENTIDAD, MEMORIA Y CULTURA EN CONTEXTOS URBANOS

En la producción y reproducción cultural de la vida cotidiana se producen procesos de “rutinización” que permiten al actor social desenvolverse tanto entre aspectos “objetivados” de la cultura- instituciones, rituales y significados preestablecidos- como entre aquellos aspectos “subjetivados” de la cultura- los conocimientos prácticos y concretos de prácticas y

representaciones por parte de los miembros del grupo en cuestión. La confluencia entre aquello que es objetivado y lo que es subjetivado genera prácticas y representaciones culturalmente específicas. Las prácticas simbólicas de la cultura van cambiando con el tiempo de acuerdo con los contextos históricos, culturales y sociales donde se desenvuelve.

Esas prácticas son las que configuran la identidad, entendida como una construcción simbólica que implica representaciones y clasificaciones que se refieren a las relaciones sociales y las prácticas. En estas construcciones se discuten significados, contenidos simbólicos y el status de las personas.

Por su parte, la identificación étnica con un determinado conjunto de actores sociales y su delimitación frente a otro conjunto de actores supone un acto discursivo de comparación, selección y significación de determinadas prácticas y representaciones culturales como “emblemas de contraste” en la situación intercultural. Según el tipo de contraste que se elige las pautas de interacción se amplían o restringen mediante la recurrencia a estereotipos específicos acerca del “nosotros” *versus* “los otros”.

En cuanto a los eventos, actividades y ceremonias en las que ha participado y observado quien escribe, quienes organizan y participan se auto autoadscriben como kollas, quechua- aymaras, omaguacas, entre otros. Esto implica entonces que no hay homogeneidad en las representaciones y prácticas cotidianas. Además, siendo el contexto urbano donde se desenvuelven diariamente, las diversas costumbres, prácticas, ritualizaciones, conmemoraciones van cambiando, adaptándose a nuevos espacios, re significándose.

Asimismo se produce una selección de emblemas de contraste que involucra el uso de rasgos y símbolos materiales e inmateriales que caracterizan y distinguen al “nosotros”. Los rasgos y símbolos (2) empleados incluyen el uso de la wiphala, la chakana, vestimenta, el habla de la lengua originaria quechua y el aymara, instrumento y ejecución de música andina, el coqueo, entre otros aspectos. Por otra parte, ser originario hoy día va más allá de la piel, los ojos, o determinados aspectos materiales e inmateriales; tiene que ver más con el pensamiento.

Hay momentos claves dentro del ser y el hacer de los pueblos indígenas, asociados íntimamente a su cosmovisión. Uno de ellos es lo que en lenguaje occidental daríamos en llamar el año nuevo (Inti Raymi o Machaq Mara). Para los pueblos andinos, el solsticio de invierno es símbolo de tiempo de renovación, de un recomenzar y, al mismo tiempo, continuar con los ciclos. Esto está fuertemente ligado al Pachacuti, al tiempo de retorno.

Durante el mes de agosto, se celebran numerosas ceremonias y ofrendas en relación a la Pachamama. Esto involucra la transmisión y el compartir conocimientos, saberes y aspectos relacionados con la reciprocidad, la complementariedad y lo comunitario. Otras fechas

significativas, tanto ancestrales como de nuestros tiempos actuales, son la conmemoración del último día de libertad de los pueblos originarios en América y el contrafestejo del día de la raza (11 y 12 de Octubre), el Qhapac Raymi (21 de Diciembre), el día del indio americano (29 de Abril), el día de la Chakana (3-4 de Mayo), entre otros.

En las acciones y las actividades que se llevan a cabo se producen, reproducen, comparten y construyen conocimientos, saberes y costumbres de los pueblos originarios. Estos se resignifican en diversos contextos, en un proceso dinámico. Podemos hablar en este caso de una instancia de educación no formal, donde participan tanto miembros de pueblos originarios como de la sociedad en general. Esto involucra un verdadero intercambio de cosmovisiones, un dialogo abierto, donde todos tienen la posibilidad de participar y aportar desde su postura y sus conocimientos. Este es el sentido en la práctica de aquello que denominamos interculturalidad. En palabras de algunos de los entrevistados, la idea es transmitir a otros hermanos, sean originarios o no, la forma de pensamiento de los pueblos indígenas y esto significa diversidad de pensamientos y el respeto a las mismas.

Entonces, lo que se está precisando son espacios, tanto formales como informales, que permitan pensar, actuar y ver como pueblos originarios andinos, donde se pueda producir y reproducir conocimientos y saberes propios.

PROCESOS DE EDUCACIÓN/APRENDIZAJE EN CONTEXTOS URBANOS

El proceso de enseñanza/ aprendizaje de los miembros de pueblos originarios en contextos urbanos se produce tanto en espacios formales como no formales. Es en estos últimos espacios donde tiene lugar una educación con dinámica de diálogo, todos y cada uno de los participantes es educador y a la vez educando. Se trata de escuchar y hablar (sin interrumpirse los unos a los otros), pero también debatir y participar. El aprendizaje pasa por la realidad vivida, la educación se da en la práctica y tiene que ver con la co participación de las experiencias y de las lecciones de vida de cada uno de los miembros de la comunidad.

Tanto en ámbitos educativos formales como informales es importante el trabajar con niños y jóvenes, ya que a partir de la interacción con ellos es que puede empezar a cambiarse, desde la práctica, la visión negativa que se tiene sobre los pueblos originarios en la sociedad general. Se trata de superar tantos años de invisibilidad, negación y silenciamiento tanto por parte de los Estados como de la sociedad general.

Tal como han planteado jóvenes docentes de nivel primario y secundario, comprometidos profundamente con pueblos originarios andinos, es necesario ampliar el campo de estudio en la escuela y tratar de incorporar contenidos ligados a ésta temática. Por otro lado, reconocen que no se cuenta actualmente con ninguna base sólida donde asentarse para introducir y brindar contenidos ligados a los pueblos indígenas.

En relación a este punto, cumple un rol fundamental la formación docente. Tanto en institutos de profesorado o de magisterio, muchos jóvenes tanto indígenas como no indígenas, manifiestan que la temática de pueblos originarios prácticamente no se tiene en cuenta. Y si abordan este tema, lo hacen desde la perspectiva de la justificación de lo que hicieron los colonizadores respecto a los pueblos originarios, expresando que ambos actores sociales tuvieron algo bueno y algo malo en su accionar. En muchas instituciones educativas, tanto estatales como privadas, se mantiene y se transmite una visión tradicionalista de la historia, supuestamente objetiva, pero sin estar comprometida ciertamente con la realidad ni con las ideologías. Falta revisión y auto crítica de las instituciones y docentes formadores respecto a qué tipo de visión e historia de los pueblos originarios están transmitiendo a sus estudiantes.

Una experiencia interesante de mencionar es la relatada por un joven docente, quién en su materia sobre formación cívica, trabajando con jóvenes de entre 14 y 15 años, que habitan en contextos urbanos con bajos recursos, a partir de la escucha de la realidad cotidiana relatada por sus alumnos, logró abordar temáticas ligadas a los pueblos originarios. Las charlas iniciales de los jóvenes rondaban en torno al tema de la cocaína y la marihuana. Al ser preguntados por el docente si sabían cómo se hace la cocaína, la respuesta de uno de ellos fue que se hacía a partir de la hoja de coca. Esto le permitió al docente abordar temáticas ya ligada a pueblos originarios, como es el uso de la hoja de coca, desde el debate, trabajos prácticos, empleando material audiovisual.

ROLES Y COMPROMISOS DE LOS EDUCADORES Y CIENTÍFICOS SOCIALES

En línea con el tema del apartado anterior, interesa aquí abordar algunas cuestiones ligadas con los roles y obligaciones que poseen, para con los pueblos originarios, los maestros, docentes, arqueólogos, antropólogos y otros profesionales relacionados con los pueblos indígenas. Se precisa auto crítica y una re definición de la función que cumplen en la sociedad. No se trata de transferir desde ámbitos académicos conocimientos y prácticas hacia los pueblos originarios, sino, más bien, el proceso inverso. Esto significa, puntualmente, reconocer e incorporar los conocimientos, saberes, valores y costumbres de los pueblos originarios en la currícula de formación de docentes y demás profesionales, a fin de que se produzca enriquecimiento en el

proceso de enseñanza/aprendizaje. Tiene que haber correlación directa entre la formación académica y la vida cotidiana que viven los pueblos originarios, a fin de que no se reproduzca una visión distorsionada sobre la realidad de los pueblos indígenas.

Se trata de replantear la historia desde otra perspectiva, y dar cuenta que como docentes, antropólogos- arqueólogos, educadores, hemos de acompañar, colaborar y apoyar la causa de los pueblos originarios y no erigirnos en un pedestal o tomar distancia. Siempre tiene que haber un compromiso y una devolución de nuestro trabajo de investigación. En este sentido, es interesante rescatar lo mencionado por un dirigente kolla en cuanto a que la interpretación, acerca de lugares y restos culturales de los pueblos originarios, realizada por los arqueólogos-antropólogos es errada. Sostiene que la interpretación se hace por aproximación, pero se desconoce el verdadero significado, su uso o función, ya que son ajenos a esa cultura, no la han vivenciado, no son parte de ella.

Otro aspecto interesante de mencionar es el referido al acceso de miembros de pueblos originarios a espacios académicos para desarrollar actividades de difusión de su cultura. Los interrogantes que surgen es si este acceso es parte de la devolución académica, es solo parte de acciones “políticamente correctas” para quedar bien ante la sociedad o solo es reproducción de la visión tradicionalista y/o folklórica acerca de los pueblos originarios, que se encuentra tan incorporada en nuestra sociedad.

Los pueblos originarios son preexistentes a la formación de los estados nacionales americanos, que siempre los han excluido, silenciado e invisibilizado. Actualmente, muchos de estos estados están festejando su bicentenario. En particular, nuestro país, se está preparando para realizar el año entrante una nueva conmemoración del primer gobierno patrio. La gran pregunta es ¿Qué rol cumplen los pueblos indígenas en estos festejos? Esto remite al recuerdo de procesos de exclusión, discriminación, colonización y saqueo. Pero, por otro lado, estamos actualmente frente a procesos de gran movilización y visibilización de los pueblos indígenas, en cuanto sus necesidades, demandas y reclamos.

PROCESOS DE CAMBIO

Se está vislumbrando, en estos últimos tiempos, un momento de retorno, de cambios, un Pachakuti, donde se revierten las energías negativas y resurgen las positivas. La lógica de este proceso, el Pachakuti, comienza con el Estar siendo o identidad, es decir, el ser en un tiempo determinado y un espacio concreto; implica las dos energías, la positiva y la negativa, lo subjetivo

y lo objetivo. Principios fundamentales de los pueblos indígenas andinos como son la reciprocidad, la complementariedad, formas de trabajo colectivas, el sentido comunitario de la vida, el respeto, el ser humano como parte integrante del entorno natural y el cosmos, son parte de este Pachakuti.

Y en el proceso de transformación, se produce una deconstrucción. Como bien expresa Cordero (2006) (3) *“se trata de provocar un Pachakuti mental y cognitivo para nosotros, que vivimos en las ciudades, porque al hermano que vive en el campo no le interesa, vive bien en su mundo[...] Necesitamos ser aceptados como somos, dejarnos vivir en nuestro territorio, con nuestras formas de ser”*

Lo que se busca con este proceso de cambio es algo distinto, vivir en plena armonía con todos. En la cultura andina, cuanto más se confunda el individuo con su comunidad, mejor es; permite reconstruir las sociedades y plantear nuevas formas de educación tanto para los hermanos que viven en las ciudades como aquellos que viven en el campo.

Este Pachakuti espiritual, mental y cognitivo, tiene también su costado político. Esto se vislumbra con la llegada al gobierno de líderes políticos en América, como es el caso de Evo Morales Ayma en Bolivia, que reivindica su origen aymara y continuamente está llevando a cabo acciones tendientes a dar lugar a los reclamos, palabras y acciones de sus hermanos originarios. Un aspecto interesante es que recibe el apoyo de distintos hermanos originarios, más allá de Bolivia.

PALABRAS FINALES

Este trabajo busca contribuir en la línea de la educación formal y no formal en relación a pueblos originarios en contextos urbanos, a partir de la consideración de planteamientos, interrogantes y reflexiones planteadas por los propios hermanos originarios, en diversos ámbitos. Esto lleva a re plantear no solo la función de los espacios educativos formales y no formales, sino también los roles, compromisos y deberes que tienen para con los pueblos indígenas, tanto a los docentes, los diversos ámbitos académicos y el Estado en sus instancias locales, provinciales y nacional.

Es en este camino donde debemos seguir investigando y profundizando para lograr cambios concretos y productivos para nuestros pueblos originarios.

NOTAS

(1) Conviene hacer la aclaración que en el registro de las actividades, prácticas y ceremonias, es clara la impronta subjetiva de la investigadora en torno a los pueblos originarios quechuas aymaras, ya no considerando a los mismos simplemente como objetos de estudio, estableciendo la distancia entre investigador-investigado, sino por el contrario, siendo parte activa de las actividades en que estos pueblos están involucrados.

(2) Para marcar el sentido de pertenencia, en algunos casos, se hace referencia al lugar de origen o se remiten a los ancestros. Otro modo de referir a la pertenencia tiene que ver con la circulación de información relacionada con diversos aspectos de la cultura a la que adscriben, como ser la música, sobre el pasado ancestral e histórico, situación actual de los pueblos originarios andinos, entre otros.

(3) Cordero, Hugo. Cosmovisión andina: El Pachakuti educativo. En: *Diálogo intercultural e intercientífico para el fortalecimiento de las ciencias de los pueblos indígenas originarios*. Páginas 259-266. Serie Cosmovisión y Ciencias 2. Plural Editores, Bolivia.

BIBLIOGRAFÍA

Arias, V.

2009. *Pueblos originarios andinos, educación formal e informal*. En Congreso Nacional de Pueblos Andinos, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, 13 y 14 de Mayo, Tucumán. Publicación en formato CD.

Arias, V.

2009. *Pueblos originarios, interculturalidad y derechos humanos. Una asignatura pendiente*. En: II Congreso Argentino- Latinoamericano de Derechos Humanos. 22, 23 y 24 de Abril de 2009, Rosario. Sin Publicar.

Arias, V. y C. M. Cóceres

2008. El desarrollo de programas de educación patrimonial para la actividad turística. En: *Arqueología y Educación. Perspectivas contemporáneas*, Pernicone, Verónica; Rocchietti, Ana (compiladoras), Buenos Aires, Tercero en discordia, 2008, ISBN: 978-987-24082-2-0

Cóceres, C. y S. Gómez

2001. Arqueología y Educación Patrimonial. Ponencia presentada en el Congreso de Arqueología Argentina-Rosario 2001. Mesa de Estudiantes.

Delgado B. F. y César Escobar V. (editores)

2006. *Diálogo intercultural e intercientífico para el fortalecimiento de las ciencias de los pueblos indígenas originarios*. Serie Cosmovisión y Ciencias 2. Plural Editores, Bolivia.

- Apuntes de Especialización Superior en Educación Popular- Instituto del Profesorado del Sagrado Corazón
- Ceremonia a la Pacha en Parque Los Andes, Agosto de 2009
- Ceremonia a la Pachamama y sikureada en Museo Etnográfico J. B. Ambrosetti (UBA)
- Jornadas Indígenas Urbanos- Centro Cultural Paco Urondo, Facultad de Filosofía y Letras (UBA)

**LA FORMACIÓN DOCENTE Y EL DESAFÍO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL.
CONSIDERACIONES ALREDEDOR DE UNA EXPERIENCIA**

María del Carmen Donato

María Elena Besso Pianetto

Instituto de Educación Superior N° 28 “Olga Cossettini”- Rosario (Santa Fe)

donatomariac@hotmail.com; bessopianetto@fibertel.com.ar

RESUMEN

Una de las consecuencias de la implementación generalizada del modelo neoliberal es que, a partir de mediados de la década del '70 se promovió, junto con la creciente circulación de bienes, capitales e información, un aumento significativo de los movimientos internacionales de población.

América Latina y el área del Caribe en particular no constituyen en este sentido una excepción sino, más bien, la regla. Según datos de las Naciones Unidas de 2003, el Caribe, con una población de 37 millones de personas, ha perdido a más de 5 millones en el último medio siglo. Uno de estos países, Haití, es la sociedad emisora en el caso del grupo de estudiantes extranjeros con el que se desarrolló la experiencia en que participamos. La misma se verificó en el ámbito de la carrera de Historia del Instituto “Olga Cossettini” de Rosario, con la participación de estudiantes, docentes y graduados recientes, y permitió poner de manifiesto carencias y posibilidades en los dispositivos de formación docente, en el terreno de la diversidad y de lo multicultural.

Palabras claves: neoliberalismo, migraciones, multiculturalismo, Formación docente, diversidad

ABSTRACT

One of the consequences of the generalized implementation of the neoliberal approach is that, by the middle of the 1970s the increasing circulation of goods, shares and information was promoted, together with a significant increase in the international movement of population.

Latin America and [the Caribbean](#) are a clear example of this process. According to the United Nations 2003's data, the Caribbean, with a population of 37 millions, has lost more than 5 millions in the last half century. One of these countries, Haiti, provided the sample group of the foreign students that were studied. This research was verified in the academic environment of the course of History at "Olga Cossettini" Institute in Rosario, with the participation of students, teachers and newly graduates, and allow to show the lack and possibilities of devices for teacher training regarding diversity and multicultural concerns.

Key words: neo-liberalism, migration, multiculturalism, teacher training, diversity

UN MUNDO DE SOCIEDADES CRECIENTEMENTE DIVERSAS

El gigantesco movimiento de "neoliberalización del capitalismo" (Quijano 2004) que se extendió por todo el planeta a partir de mediados de la década de 1970, no solo transformó los perfiles del sistema internacional tal como lo habíamos conocido desde la finalización de la segunda guerra mundial, sino que modificó sustancialmente y en muchos aspectos a las sociedades.

Uno de los signos que aparece manifiesto a los ojos del observador es que las características del conflicto social han cambiado. A la tradicional división entre capital y trabajo, ha sucedido actualmente una configuración según la cual la fractura fundamental que atraviesa las sociedades separa a los que están incluidos en las relaciones económicas y sociales y aquellos que quedan excluidos. Los sociólogos han caracterizado esta nueva realidad describiéndola para los países industrializados como la sustitución de la sociedad de clases por una *sociedad de los dos tercios*, en la que la mayoría sigue contenida, mientras que una minoría creciente va siendo progresivamente desplazada. En los países menos desarrollados, en cambio, los incluidos constituyen un núcleo cada vez más reducido mientras la exclusión afecta a las grandes masas (Castel 1997; Sader 2001; Borón 2003).

Una de las alternativas para los excluidos ha sido y es la migración. Así, no sorprende comprobar que desde 1950 en adelante y especialmente a partir de mediados de la década del '70, junto con la creciente circulación de bienes, capitales e información, se pone de manifiesto un aumento significativo de los movimientos internacionales de población en el plano global.

En efecto, el número de personas que hoy viven fuera de sus países de origen supera ampliamente los 100 millones, de los cuales unos 20 millones son refugiados. Si bien es cierto que este número no representa más que una pequeña proporción de la población mundial, Stephen Castles sostiene que las migraciones desempeñan “un papel clave en la mayoría de las transformaciones sociales contemporáneas”, tanto en las sociedades de origen como en las receptoras, puesto que “conducen inevitablemente a una mayor diversidad étnica y cultural en el interior de los países, transformando las identidades y desdibujando las fronteras tradicionales”. (Castles 1997).

Pero no todos los países experimentan este fenómeno en los mismos términos. Mientras para algunos representa un vaciado de recursos humanos de diferente magnitud en cada caso, para otros aparece como una verdadera “invasión”. Esto último ha ido generando, a su vez, crecientes niveles de intolerancia, xenofobia y violencia, así como una preocupación cada vez más clara entre los académicos por la problemática asociada al contacto de culturas.

Una parte importante de la producción alrededor de estas cuestiones se encuentra en España. La radicación de inmigrantes y el acceso de sus hijos al sistema escolar colocaron el problema en el foco de la atención y dio origen a un conjunto de trabajos que en una primera etapa se centraron en las cuestiones vinculadas con las competencias lingüísticas, pero que paulatinamente fueron avanzando en la exploración de otros aspectos.

Así, fue apareciendo cada vez más claro que las dificultades que se presentan entre el alumnado inmigrante abarcan la problemática de la lengua, pero la desbordan ampliamente (García Castaño 2008).

En realidad, el problema de la relación específica entre migraciones y educación parece ser, en general, una asignatura pendiente. En efecto, aun en el caso de España, que figura entre los países que más tempranamente han abordado la cuestión, el III Foro Social Mundial de las Migraciones realizado en setiembre de 2008 se centró, fundamentalmente, en la relación entre migraciones y derechos humanos. Similar es la línea que puede reconocerse en el documento de síntesis y conclusiones acerca de las migraciones y los derechos humanos en el área de América Latina y el Caribe publicado por la CEPAL al cabo de su trigésimo primer período de sesiones celebrado en Montevideo, Uruguay, entre el 20 y el 24 de marzo de 2006 (CEPAL, 2006). En el mismo los núcleos

de discusión transitan por los derechos humanos, los problemas económicos y aun por las cuestiones de género. Es de notar, sin embargo, que no aparecen referencias y/o preocupaciones vinculadas con lo educativo.

En nuestro país, el Ministerio del Interior ha relanzado recientemente una publicación dedicada a la temática de las migraciones en la Argentina.² Si bien su contenido pone de manifiesto algunos aspectos novedosos de las políticas migratorias oficiales, no se explicita de manera manifiesta la preocupación por cuestiones vinculadas con los aspectos educativos.

Como en la mayor parte de los trabajos, normativa y encuentros relacionados con el tema, en todas las latitudes, las inquietudes transitan, más bien, por costados que aparecen como más urgentes y primarios, en particular los que tienen que ver con los derechos humanos de los migrantes.

Internarse en el terreno de los vínculos entre interculturalidad y educación supone, pues, entrar en un terreno poco explorado o, al menos, poco trabajado.

UNA EXPERIENCIA EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Entre fines de 2007 y principios de 2009 tuvimos oportunidad de participar en un proyecto de investigación desarrollado en el marco de la convocatoria del INFOD “Conocer para Incidir sobre los Aprendizajes Escolares”, cuyos resultados e informe final han sido elevados en el primer cuatrimestre del periodo lectivo 2009 para su aprobación definitiva.

El mencionado proyecto, denominado *Una propuesta de desarrollo disciplinar e intercultural en la formación y perfeccionamiento docentes a partir de la alfabetización de migrantes en la ciudad de Rosario*, se radicó en el Instituto “Olga Cossettini” como organismo sede, bajo la dirección de la Dra. María Isabel Pozzo y abordó diversos aspectos de la problemática aludida más arriba. Tratándose de un proyecto elaborado en el marco de carreras de formación docente, la propuesta se orientó a la exploración del fenómeno de lo intercultural en el ámbito específico de la educación. Y ello no

Notas² Se trata de *Población. Revista de la Dirección Nacional de Población*. Secretaria de Interior del Ministerio del Interior. Los números correspondientes a mayo y noviembre de 2008 se encuentran disponibles en: http://www.mininterior.gov.ar/cofepo/revista_poblacion.asp

solamente por la especificidad de la inserción académica de los participantes, sino porque, tal como se expresa en el Informe Final del proyecto

Si bien el término interculturalidad hace referencia al encuentro entre personas que provienen de entornos socio-culturales y socio-lingüísticos distintos, ese encuentro intercultural es de tinte explícito en el fenómeno de la educación de y para la interculturalidad, propia de entornos educativos donde la transmisión formativa e informativa requiere estrategias pedagógicas formales, así como unas prácticas comunicativas e interactivas determinadas dentro del proceso educativo (Martín Morillas, 2000). [...] El desafío no reside sólo en la formación de los docentes en cuanto a pedagogía intercultural sino en su propio desarrollo intercultural y la puesta en práctica de tales teorías (Pozzo, 2009).

Con estos presupuestos, trabajamos sobre el caso particular constituido por un grupo de estudiantes haitianos residentes en Rosario y un conjunto de estudiantes de la carrera de Historia y de graduados recientes incorporados a las cátedras en carácter de adscriptos, que participaron de la experiencia.

DESDE HAITÍ A LA ARGENTINA

Acerca de la sociedad emisora

Con una población de 8,8 millones de habitantes, Haití es actualmente la única nación de América Latina clasificada en el grupo de Países Menos Adelantados (PMA) (UNCTAD, 2002), así como entre los de Bajo Desarrollo Humano (PNUD, 2003). El 76% de sus habitantes viven en la pobreza y un 55% se encuentran en situación de indigencia o pobreza extrema. Con 6.200.000 personas viviendo con menos de dos dólares por día, Haití no sólo es el país más pobre de América Latina, sino también el más desigual de esta región del mundo: el quintil superior de la población recibe el 68% del ingreso nacional, y el coeficiente de Gini (0,65) se cuenta entre los más altos en el área.

La educación es uno de los numerosos y graves problemas que enfrenta Haití:

Con una tasa de analfabetismo en adultos del 52% y una tasa de matriculados a la escuela primaria del 67%, el acceso a la educación es un obstáculo importante para el progreso económico y social. Pero incluso aún entre quienes pueden acceder al sistema educativo existen serias dificultades. Menos

del 30% de los niños que ingresan a la escuela primaria alcanzan a completar el sexto grado. Y, a su vez, por lo menos el 90% de las 15.200 escuelas primarias de Haití no son públicas, lo que incluye a escuelas administradas por organizaciones religiosas, ONG y comunidades. Unas pocas escuelas privadas reciben apoyo financiero del gobierno y no existe coordinación entre públicos y privados en el sector educativo. No obstante, existe una fuerte demanda social de los haitianos por una buena educación que se evidencia en el alto porcentaje de sus ingresos que es destinado a cubrir gastos escolares (aproximadamente 15% por niño). (FLACSO Argentina, 2007).

La historia y la evolución política de Haití a lo largo de la segunda mitad del siglo XX y comienzos del presente siglo dan cuenta de los complejos procesos que han producido los resultados y las realidades arriba descritos.

Tras las tres décadas de la dictadura que finalizó con la salida del último de sus representantes, Jean Claude Duvalier, en 1986, la sanción de la Constitución en 1987 consagró formalmente la democracia representativa. Sin embargo, el trayecto recorrido desde entonces, lejos de conducir a una mejora en las condiciones de vida de la sociedad, ha ido agravando progresivamente la situación.

Las políticas económicas puestas en marcha a comienzos de la década del 80 produjeron resultados muy alejados de los que postulaban los artífices de las reformas emprendidas y, como en todos los otros casos, las recetas implementadas “*acarrearón la masificación de la pobreza*” (Laleau 2008: 72) y ampliaron desmesuradamente la brecha que separaba a los poderosos de los excluidos. (Hector 2004; Laleau 2008).

Es en este marco general, aunque con algunas precisiones que formularemos más adelante, que debe entenderse el movimiento migratorio del que forma parte el grupo de estudiantes con el que se llevó a cabo el proyecto en el que participamos.

Acerca de la sociedad receptora

Entre tanto y por su parte -como sosteníamos en otro trabajo-, la Argentina del siglo XXI mira menos a Europa y crecientemente a América Latina. Golpeada duramente por los resultados de la aplicación del modelo neoliberal y la aguda crisis política de 2001 (Suriano 2005; Palomino 2005; Damill 2005), experimentó, por primera vez en su historia, un importante movimiento de emigración. La necesidad de atender a las necesidades de estos connacionales en el exterior, así como la afluencia de migrantes procedentes especialmente de países limítrofes afectados igualmente por los procesos de exclusión

social, dio visibilidad a la cuestión y comenzó a generar actitudes de mayor apertura y sensibilidad en materia de migraciones. (Donato y Besso Pianetto 2009).

En efecto, la Argentina es firmante de la *Declaración de Quito* (Quito, Ecuador, 14 y 15 de agosto de 2002), documento emanado del "Primer Encuentro Sudamericano de la Sociedad Civil sobre Migraciones", marco en el que, tras analizar la problemática de los movimientos de población en los países sudamericanos, se acordó "*fortalecer la defensa de los derechos de los migrantes, refugiados, desplazados y sus familias*".

La normativa vigente en la Argentina, en tanto país receptor³, está constituida por dos instrumentos legales fundamentales que son: la Ley Nacional de Migraciones N° 25.871, sancionada en diciembre de 2003 (BOE 2004) y la Ley de Refugiados N° 26.165, sancionada en noviembre de 2006 (BOE 2006). Las mismas forman parte de

[...] un proceso encaminado a modificar un régimen migratorio expulsivo por un sistema de integración e inserción basado en los Derechos Humanos. [...] Esta postura de apertura e integración se diferencia sustancialmente de lo que viene sucediendo en otros países y regiones, sobre todo los desarrollados, donde el foco de atención es puesto en el tema de la seguridad y, a partir de allí, sancionan leyes restrictivas para la inmigración (Rizzolo 2008).

Según datos del censo de población de 2001 la migración más constante, activa y vigente en la Argentina es la de origen latinoamericano y constituye el 67,9% de los extranjeros (Martínez Pizarro y Reboiras Finardi 2008).

Datos procedentes de la OIM (Organización Internacional para las Migraciones) permiten afirmar que la normativa más reciente implementada en nuestro país ha permitido una creciente regularización de la situación de los migrantes. Y si bien aquellos procedentes de Centroamérica constituyen un número proporcionalmente pequeño sobre el total, es notorio el aumento registrado en la iniciación y resolución de trámites de admisión.

Un reciente documento elaborado por el Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE), perteneciente a la División de Población de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, de 2008, sitúa la cuestión en el marco a la vez más amplio y más complejo del respeto a la diversidad. La perspectiva de la CEPAL matiza y atempera la mirada atravesada por cuestiones de

³ Si bien la Argentina ha sido históricamente un país receptor de inmigrantes, en etapas más recientes se han producido significativos procesos migratorios de salida, con lo que ha incorporado también la condición de país emisor.

tipo político e ideológico y trasmite, a su vez, una preocupación que va más allá de las cuestiones vinculadas exclusivamente con los aspectos legales, subrayando y haciendo referencia a la necesidad de que los estados aborden una labor formativa:

[...] el tema de la migración también ha sido objeto de preocupación política, y ha estado en los primeros planos del debate electoral de varios países de la región. A pesar de que, desde algunos sectores políticos e ideológicos, se ha intentado no pocas veces colocar a la migración como culpable de la agudización de determinadas problemáticas sociales (delincuencia, competencia laboral desleal, uso desmedido de servicios sociales, entre otros), lo cierto es que estas percepciones -amplificadas en muchos casos por algunos medios de comunicación- no siempre se relacionan con las respuestas oficiales de los Estados y tampoco se corresponden mayormente con la realidad, en tanto no se han basado en diagnósticos fundados sobre las características y verdaderas dimensiones del fenómeno.

Desde esta perspectiva, el abordaje del tema migratorio inspirado en el respeto de los derechos fundamentales desde el Estado debería considerar también la necesidad de una pedagogía social sobre el tema, promoviendo actitudes que fortalezcan el pluralismo y el respeto a la diversidad entre los ciudadanos (Martínez Pizarro y Reboiras Finardi 2008).

No es necesario subrayar el rol sustancial que en este terreno puede y debe cumplir la educación.

FORMACIÓN DOCENTE Y DIVERSIDAD CULTURAL: RECURSOS, HERRAMIENTAS, LÍMITES⁴

Nuestra participación en el proyecto *Una propuesta de desarrollo disciplinar e intercultural en la formación y perfeccionamiento docentes a partir de la alfabetización de migrantes en la ciudad de Rosario* se verificó en el ámbito de la carrera de Historia del Instituto Olga Cossettini de Rosario, con

⁴ Este apartado del trabajo reproduce, con algunos análisis y reflexiones incorporados posteriormente, parte del informe final del proyecto *Una propuesta de desarrollo disciplinar e intercultural en la formación y perfeccionamiento docentes a partir de la alfabetización de migrantes en la ciudad de Rosario*, desarrollado en el marco de la convocatoria 2007 del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) “Conocer para Incidir sobre los Aprendizajes Escolares”, que ha sido elevado en el primer cuatrimestre del periodo lectivo 2009 para su aprobación definitiva.

la participación de estudiantes, docentes y graduados recientes, y de un grupo de jóvenes haitianos radicado temporariamente en Rosario para realizar distintas carreras en la Universidad Nacional de Rosario, en las Facultades de Ciencias Médicas, de Ciencias Económicas, de Ciencia Política y de Comunicación Social.

Dicha experiencia permitió poner de manifiesto, al mismo tiempo, carencias y posibilidades en el marco de los dispositivos de formación docente, en lo que hace al terreno de la diversidad y de lo multicultural.

Caracterización de los grupos participantes

Se utilizaron distintos instrumentos para lograr una primera caracterización de los grupos participantes en la experiencia.

En lo que se refiere a los migrantes, se les solicitó que, además de especificar sus disponibilidades de horarios, realizaran un autodiagnóstico de sus recursos en cuanto a la competencia lingüística en español y que relataran alguna experiencia significativa para ellos, vinculada con su ingreso a la Argentina. Los datos obtenidos fueron completados con la información surgida de los primeros encuentros personales, organizados con el fin de poner en contacto a los grupos participantes en el proyecto.

Con los estudiantes y graduados de la carrera de Historia se utilizó un modelo de cuestionario que apuntaba a recopilar información acerca de la biografía del participante en lo que hace a su contacto con lenguas y culturas extranjeras.

Dicho instrumento consta de una primera parte que busca recoger información acerca de la experiencia personal del sujeto con el aprendizaje de lenguas extranjeras. En segundo lugar, apunta a recorrer las experiencias personales de vinculación con expresiones culturales distintas a la propia (contactos con extranjeros, viajes, situaciones laborales, etc.). El análisis de la información obtenida permite recoger algunas constantes.

a. Acerca del grupo de migrantes

Según datos de las Naciones Unidas de 2003, el Caribe, con una población de 37 millones de personas, ha perdido a más de 5 millones en el último medio siglo. Aun cuando Haití forma parte del grupo de países emisores de mano de obra, el grupo de migrantes con el que trabajamos en el marco de este proyecto no forma parte de los estratos sociales más desposeídos. En efecto, son representativos de un segmento que está en condiciones de acceder a la educación en escuelas privadas de su país de origen y cuyas familias pueden afrontar, al menos en parte, los gastos que implican el viaje internacional y la radicación en un país extranjero.

Sin embargo, no forman parte de los grupos social y económicamente más poderosos, ya que la mayor parte de ellos han tramitado una beca y han optado por dirigirse a un país como la Argentina, en el que pueden acceder a una universidad considerada de buen nivel académico pero en condición gratuita.⁵

b. Acerca del grupo de estudiantes y graduados de la carrera de Historia

En la mayor parte de los casos se advierte que el contacto de nuestros estudiantes de profesorado con lenguas extranjeras ha sido limitada al aprendizaje de una lengua (el inglés o el francés, excepcionalmente el portugués) en instituciones especialmente dedicadas a ello y en muchos casos únicamente como una asignatura más del nivel secundario.⁶

Además, dada la estructura de la población argentina en cuya composición predominan ampliamente italianos y españoles, sólo en una reducida proporción hemos identificado alumnos que han tenido oportunidad -ya sea por su historia de vida o por haber tenido la posibilidad de viajar-, de estar en contacto con elementos propios de culturas diferentes.⁷

⁵ Aun cuando manifiestan recibir recursos de sus familias, hemos tenido oportunidad de constatar que algunos de ellos han accedido a trabajos en sectores de servicios de la ciudad (restaurantes, shoppings, bares, etc.) para sostenerse económicamente.

⁶ Las características socio-económicas de la población estudiantil de los Institutos de Formación Docente en general remiten a una población de clase media baja y sectores populares, de manera que no es lo habitual en la carrera de Historia la presencia de estudiantes cuyas familias hayan contado con el poder adquisitivo necesario como para solventar el estudio de una o más lenguas extranjeras en instituciones privadas.

En lo que hace al impacto producido por la formación recibida en el transcurso de sus estudios, sólo en un par de casos los estudiantes manifiestan una real incidencia de la carrera en su actitud hacia culturas y lenguas distintas, bajo la forma de una verdadera apertura:

Aprendí que hay una cosmovisión y sistemas de creencias distintos a los míos [...] que tengo que respetar [...]⁸

...este año pudimos conocer muchísimas culturas de oriente que antes eran desconocidas para mí, como China, Japón; también la cultura árabe, africana. Este influyo mucho en mi modo de pensar al otro como diferente; formamos parte de diferentes culturas y todos somos diferentes. Pero me hizo pensar mucho con respecto a la igualdad de derechos y el trato que se les debe brindar a quienes se sienten ajenos o extraños.⁹

Los planes de las carreras docentes que se cursan en el Instituto, que corresponden a un diseño curricular centralizado para toda la provincia de Santa Fe (Dctos. Prov. N° 696/01 y N° 260/03), contienen los denominados Espacios de Definición Institucional (EDI's) y Espacios Curriculares Opcionales (ECO's). Si bien dichos espacios forman parte del diseño curricular y al menos uno de ellos debe ser cursado y aprobado por los estudiantes de la carrera, como su nombre lo indica tienen carácter opcional, esto es, pueden seleccionarse entre varias alternativas posibles.

Por otra parte, los contenidos de dichos espacios son parte del estrecho margen con que han contado las propias instituciones educativas para incidir en los diseños. Han sido definidos oportunamente por los distintos Departamentos atendiendo a diversas variables entre las que se cuentan la orientación específica de la carrera, la formación integral de los estudiantes y la reubicación de docentes en función de los cambios de plan. El análisis de los mismos permite advertir que un alto porcentaje de la carga horaria disponible en los mismos fue utilizada para consolidar aspectos de la formación específica y únicamente en algunas de las carreras docentes se han cubierto con contenidos vinculados a la problemática de la diversidad.

Esto significa que sólo algunos de entre los estudiantes –y no se cuentan entre ellos los de la carrera de Historia- contarán en su bagaje de formación docente con una aproximación, al menos teórica, a

⁷ El test aplicado revela unos pocos casos excepcionales en este sentido: uno de contacto con la cultura árabe por motivos de ascendencia familiar y dos en los que un viaje al exterior –distinto del viaje ocasional y más acotado en el tiempo que podrían representar las vacaciones- implicó interacción con hablantes de otras lenguas.

⁸ Mi biografía de aprendiente de lenguas, G.

⁹ Mi biografía de aprendiente de lenguas, A.

la compleja cuestión de las relaciones multiculturales. Todo lo cual resulta coherente con lo que revelan los resultados del test aplicado a los alumnos que participaron en el proyecto.

El despliegue del dispositivo de intervención

A partir de la idea de que la formación no presupone únicamente la incorporación de nociones teóricas acerca de las relaciones interculturales, sino que la propia experiencia intercultural se constituye en una instancia de carácter formativo, se diseñó un dispositivo de intervención que transitó por diversas modalidades, buscando en un primer momento poner en contacto a los migrantes haitianos con los alumnos involucrados en el trabajo de campo.

Es muy interesante señalar que para algunos de los estudiantes involucrados en la experiencia resultó ser la primera oportunidad de contacto con no nativos, según se referencia en el instrumento aplicado:

La única experiencia que tuve con otras culturas y otros idiomas fue cuando unos estudiantes haitianos visitaron el Instituto Olga Cossettini [...] fue muy interesante conocer aspectos de su cultura.¹⁰

No he tenido la oportunidad de realizar viajes fuera del país, pero si he estado en contacto con personas de otros países de otra lengua en dos oportunidades, en el año 2007 y en el 2008, en el Instituto Olga Cossettini. En el 2007 tuve la posibilidad de conocer a una estudiante de los Estados Unidos y en el 2008 a dos estudiantes de Haití.¹¹

El resto de las intervenciones se configuraron con la organización de actividades que, al tiempo que respondían a las necesidades de los migrantes, operaban como instancias de contacto de nuestros estudiantes y graduados con los jóvenes haitianos y ponían a prueba las capacidades para desplegar destrezas pedagógico-didácticas destinadas a sujetos no nativos.

Así se planificó y llevó a cabo un ciclo de clases de Historia Argentina en el que participaron un grupo de graduados recientes de la carrera y se estableció como parte de los trabajos prácticos de la cátedra de Historia Argentina, el diseño y producción de materiales didácticos.¹²

¹⁰ Mi biografía de aprendiente de lenguas, M.

¹¹ Mi biografía de aprendiente de lenguas, M. V.

El ejercicio consistió en la redacción de un texto que, al tiempo que debía dar cuenta de un tema de la historia argentina del siglo XX sobre la base de la bibliografía propuesta por la cátedra, debía estar pensado y secuenciado para alumnos de un nivel equivalente al alcanzado al final del ciclo secundario, con la salvedad de que estaría destinado a sujetos no nativos.

El análisis de los resultados obtenidos en las distintas actividades debe hacerse en una doble dimensión. Por un lado, los aspectos que hacen a los logros de las actividades en sí mismas, en lo que hace a su alcance pedagógico-didáctico, lo que en general se manifestó satisfactorio. Por otro, en lo que han significado como experiencias de contacto y de exploración de los alcances y los límites de la propia formación y de los propios recursos, mirada esta que, en cambio, revela diversos matices.

Esta última perspectiva nos ha permitido corroborar algunos aspectos que desbordan las dificultades derivadas de la competencia lingüística. La especialista española Cristina Barragán Ruiz-Matas ha sostenido al respecto de manera rotunda:

Cuando un inmigrante llega a una cultura diferente los problemas que encuentra para vivir no se limitan a la fluidez lingüística. Tienen que empezar a aprenderlo todo desde el principio, como si hubieran nacido de nuevo en un contexto completamente diferente al que conocían. Podríamos comparar el proceso de aprendizaje que un inmigrante debe realizar en la sociedad de acogida con los procesos de socialización infantil (Barragán Ruiz-Matas).¹³

En este sentido es sorprendente la coincidencia de sentidos que puede advertirse entre el análisis de esta investigadora, centrado en la figura del migrante, y las confirmaciones que surgen de nuestro trabajo de campo, desde la perspectiva del otro actor de la relación: la del nativo. Así hemos podido comprobar, por una parte, la percepción de la dificultad de comunicación en relación con la competencia lingüística que, por cierto, constituye en la mayoría de los casos un factor decisivo:

Al principio se hacía un poco difícil la comunicación porque cada uno utilizaba su lengua, pero sus abuelos argentinos le enseñaban el castellano. Aunque yo seguí sin aprender inglés.¹⁴Trabajando he

¹² Los estudiantes extranjeros que desean matricularse en la Universidad Nacional de Rosario deben acreditar conocimientos de Historia Argentina, Geografía Argentina, Lengua y Formación Ética y Ciudadana, a través de la aprobación de exámenes que implementa la propia Universidad.

¹³ Las negritas son nuestras.

¹⁴ Mi biografía de aprendiente de lenguas, H.

tenido encuentros con culturas distintas y cuando hablaban un idioma distinto prácticamente no puede entenderme, lo cual me resultó desagradable.¹⁵

Los pocos contactos pusieron de manifiesto que si no se comprende el idioma, la comunicación se hace difícil. Por ejemplo, al asistir a un congreso, los ponentes hablaban portugués y perdía parte de la exposición.¹⁶

En el año 2008 participé en un curso de Historia Argentina dictado para un grupo de haitianos [...] Por momentos me resultaba difícil al exponer elegir las palabras, uno no advierte la amplitud del idioma castellano hasta que tiene estos momentos en los cuales debe dirigirse hacia alguien que recién comienza a hablar dicho idioma.¹⁷

Una experiencia directa con personas que hablan otra lengua fue el dictado del Curso: “Argentina desde la desestructuración del orden colonial a nuestros días” [...] dirigido a personas haitianas, cuya lengua es el francés, esto planteó algunas dificultades por ambas partes, se presentaron situaciones en las que fue necesario desarrollar el significado de algún concepto o bien pedir a ellos que trataran de explicarnos algo, sin embargo creo que fue posible establecer una comunicación fluida, fundamentalmente debido al manejo de los chicos del castellano.¹⁸

Pero además, algunas experiencias ilustran percepciones que suman a la barrera representada por la carencia de competencia lingüística, otros obstáculos que se extienden más allá, penetrando en el terreno de lo cultural y de las representaciones:

Con el mexicano no tuve inconvenientes para comunicarme excepto por algunas palabras que no conocía o que tenían otro significado pero con el estadounidense al tener un conocimiento casi nulo de su idioma se me complicaba bastante...¹⁹

[...] es sólo posible la comprensión del otro cuando éste estuvo en contacto con nuestra cultura por bastante tiempo [...] En todos los demás casos, italianos, catalanes y árabes he podido observar que más allá de los años que residen en este país tienen serias dificultades para comunicarse y en mi caso

¹⁵ Mi biografía de aprendiente de lenguas, I.

¹⁶ Mi biografía de aprendiente de lenguas, J.

¹⁷ Mi biografía de aprendiente de lenguas, C.

¹⁸ Mi biografía de aprendiente de lenguas, M.

¹⁹ Mi biografía de aprendiente de lenguas, B. Las negritas son nuestras.

para comprenderlos debe mediar alguien que entienda “*que es lo que quieren decir cuando lo dicen*” porque también hay cuestiones conceptuales que tienen que ver con la historia propia de cada cultura...²⁰

La comunicación que pudo entablarse entre ellos y quienes dictábamos el curso fue hablar en español, con cuidado de usar palabras en español que no fueran difíciles de entender para ellos. Para mí, fue una experiencia muy gratificante, de la cual no sólo ellos aprendieron sobre nuestra historia, sino que yo también aprendí por medio de ellos a apreciar su cultura y costumbres.²¹

REPENSAR LA PROPIA EXPERIENCIA INTERCULTURAL COMO RECURSO

El despliegue y ejecución del proyecto junto con el posterior análisis y confrontación de los resultados obtenidos, revelaron interesantes cuestiones.

Como punto de partida mostró que los estudiantes y graduados recientes de la carrera de Historia tienen, por sus historias de vida y formación, limitadas experiencias de vínculos con otras culturas. A punto tal que, en algunos casos, las actividades llevadas a cabo a partir del dispositivo de intervención se constituyeron en la primera oportunidad de contacto con migrantes.

Ello pone de manifiesto al mismo tiempo límites y posibilidades. Límites de la arquitectura actual de la formación docente que, en el terreno de la diversidad, de lo multicultural y del respeto a las diferencias, está apenas en construcción.

En efecto, los estudiantes y graduados recientes –en nuestro caso de la carrera de Historia– cuentan con herramientas que se muestran limitadas frente al gran desafío que representa hoy la diversidad cultural.

Posibilidades porque desde una concepción que evalúa la propia experiencia multicultural como dotada de alto valor formativo en sí misma, el dispositivo de intervención desplegado en el desarrollo del proyecto muestra que es posible implementar estrategias cargadas de un significativo y sugerente

²⁰ Mi biografía de aprendiente de lenguas, V. Las negritas son nuestras.

²¹ Mi biografía de aprendiente de lenguas, M. B.

potencial modificador. La generación de situaciones y espacios de contacto directo con no nativos contribuye a sensibilizar frente al diferente y estimula el interés por otras lenguas y otros mundos culturales.

Trabajar desde el campo de la formación docente en el sentido de la tolerancia, el respeto y la aceptación plena del otro en tanto igual, en la riqueza de la diversidad, constituye todo un desafío y, al propio tiempo, toda una promesa. Especialmente porque, en líneas generales, hay escasas experiencias en marcha y está todo o casi todo por hacer...

BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES

Álvarez Acosta, M. E.

El Caribe insular: apuntes sobre las migraciones económicas y el tráfico de personas. ISRI, Instituto Superior de Relaciones Internacionales “Raúl Roa García”, La Habana, Cuba. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/isri/acosta.rtf>

Barragán Ruiz-Matas, C.

¿Qué se esconde tras la formación intercultural? Laboratorio de Estudios Interculturales. Facultad de Ciencias de la Educación, Granada.

Borón, A.

1999. Pensamiento único y resignación política: los límites de una falsa coartada. En: *Tiempos violentos. Neoliberalismo, globalización y desigualdad en América Latina*. pp. 207-232. CLACSO-EUDEBA. Buenos Aires.

Borón, A.

2003. *Estado, capitalismo y democracia en América Latina*. FLACSO. Buenos Aires.

Borón, A.

2004. La izquierda latinoamericana a comienzos del siglo XXI: nuevas realidades y urgentes desafíos. En: *Revista del Observatorio Social de América Latina*. 13, pp. 41-56.

Castel, R.

1997. *La metamorfosis de la cuestión social*. Paidós. Buenos Aires.

Castles, S.

1997 Globalización y migración: algunas contradicciones urgentes. Texto del discurso inaugural presentado en la reunión del Consejo Intergubernamental del MOST. Disponible en: <http://www.unesco.org/issj/rics156/castlesigcspa.html>

2009. *Migraciones y formación docente. Aportes para una educación intercultural*. Peter Lang. Berna.

Laleau, W.

2008. Reformas económicas y estratégicas de lucha contra la pobreza: desafíos y apuestas de la democracia haitiana. En: *Revista del Observatorio Social de América Latina*. Año VIII, N° 23. CLACSO. Buenos Aires.

Martínez Pizarro, J. y L. Reboiras Finardi

2008. *Impacto social y económico de la inserción de los migrantes en tres países seleccionados de Iberoamérica*. Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE) – División de Población de la CEPAL, Santiago de Chile.

Novick, S.

2008 Migración y políticas en Argentina: tres leyes para un país extenso (1876-2004). En: *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano*. FLACSO. Buenos Aires. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/cuadernos/14/14novick.pdf>

OIM (Organización Internacional para las Migraciones) *Perfil migratorio de Argentina*

Palomino, H.

2005. Los cambios en el mundo del trabajo y los dilemas sindicales. En: *Nueva Historia Argentina. Dictadura y democracia (1976-2001)*. Sudamericana. Buenos Aires.

Pozzo, M.I. (dir.)

2009. Una propuesta de desarrollo disciplinar e intercultural en la formación y perfeccionamiento docentes a partir de la alfabetización de migrantes en la ciudad de Rosario. Informe Final de la Convocatoria 2007: "Conocer para incidir mejor sobre los aprendizajes escolares". Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación.

Pozzo, M.I. (ed.)

Quijano, A.

2004. El laberinto de América Latina: ¿hay otras salidas? En: *Revista del OSAL*, año V, N° 13.

Rizzolo J.

2008. Patria Grande. Una política de estado, un programa de gobierno. En: *Población. Revista de la Dirección Nacional de Población*. Secretaría de Interior del Ministerio del Interior, año 1, N° 1. Disponible en: http://www.mininterior.gov.ar/cofepo/revista_poblacion.asp

Sader, E.

2001. *El ajuste estructural en América Latina. Costos sociales y alternativas*. FLACSO. Buenos Aires.

Suriano, J.

2005. Una Argentina diferente. En: *Nueva Historia Argentina. Dictadura y democracia (1976-2001)*. Sudamericana. Buenos Aires.

Verdugo, Rosa

2008. Un repaso al III Foro Social Mundial de las Migraciones. En: *Revista Pueblos*. Disponible en:

<http://www.revistapueblos.org/spip.php?article1240>

CONSENSO Y VIOLENCIA EN LA COMUNIDAD DE ÍTACA.

LAS REPRESENTACIONES DEL PODER EN EL MUNDO DE ODISEO

Martín Cifuentes

I.S.P. Dr. Joaquín V. González, I. P. Sagrado Corazón

CEM (Centro de Estudios Mediterráneos) del I.S.P. J.V.G

martincif@yahoo.com.ar

“Anticipaciones lloradas toda la noche no hay más, /No hay ninguno,

Si se oyera una pisada libre/ Que se eleve una voz.”

(Odysseus Elytis, ‘Aniversario’)

RESUMEN

El presente trabajo pretende encontrar nuevas herramientas que sirvan para discutir en el ámbito áulico acerca de los discursos que legitiman la violencia del Estado en el Mediterráneo Antiguo. Para ello articularemos nuestra presentación en dos partes. En la primera de ellas intentaremos hacer una relectura de la forma en que se desarrolla el conflicto de Odiseo y los Pretendientes y el papel que cumple la asamblea de Ítaca en torno a esta disputa. Nuestra inquietud es indagar los trasfondos de los poemas homéricos para rastrear un sistema de valores de que a través del lenguaje mítico-poético exprese la emergencia de una nueva forma de práctica social y política.

En la segunda parte intentaremos articular pasado y presente en Grecia como una apuesta didáctica para construir nuevas herramientas de interpretación y análisis. Hacer una vinculación, si es posible, entre un estudio de caso como lo es el análisis en la *Odisea* del conflicto de Odiseo y los pretendientes con nuestra realidad social. En última instancia este trabajo se propone comenzar a discutir cuales son los caminos que deberemos empezar a experimentar para que la “Historia Antigua” (sic) se vuelva una historia viva.

Palabras claves: jefaturas, parentesco, estado, comunidad, liderazgo, poder

ABSTRACT

The present work try to find new tools for establish a discussion in the classroom scope about discourses that legitimize the State violence in the Ancient Mediterranean world. For this, we link our presentation in two parts. In the first, we try to make a new reading of the way how it develops the conflict between Odysseus and Penelope's suitors, and the role played by the assembly of Ithaca round this dispute. Our concern is to investigate the backgrounds of the Homeric poetry, to track a system of values expressing the emergent of a new style of social and political practice by mythical-poetic language.

In the second part, we try to articulate past and present in Greece like a didactical bet for build new tools of analysis and elucidation. Make a relation, if it's possible, among a case study like the examination in *Odyssey* about the suitors and Odysseus conflict with our social reality. In the last stand, this work proposes begin to discuss what paths we need to start transforming the Ancient History in Live History.

Key words: chiefdoms, kinship, state, community, leadership, power

I- EL MUNDO DE ODISEO

Primeras preguntas

Contextualizando los poemas de Homero en la Jonia del siglo VIII a. C., es palpable que más que hablarnos de un remoto mundo micénico nos acerca al período de conformación de la polis. El paso del siglo IX a.C. al VIII a.C. nos habla de una acelerada transformación, de la transición del oikos a la polis. Hablando en términos antropológicos caracterizaríamos las figuras de los héroes homéricos como líderes carismáticos (Weber 1994: 221) que conducen sociedades de jefatura (Campagno 1998).

Siguiendo a Clastres entendemos que en las sociedades sin estado los jefes tienen prestigio, pero no poder, pues el poder reside en la comunidad (Clastres 2008: 176)²². Sin embargo, al interpretar los poemas homéricos en clave antropológica vemos que en distintas circunstancias no queda muy clara cuál es la relación entre el jefe/basileus y su comunidad. Ante esta situación queremos avanzar en este trabajo intentando buscar algunas respuestas a un cúmulo de interrogantes que nos plantean los poemas homéricos

¿Cuál es el rol de los basileis dentro de la comunidad? ¿Tienen prestigio o ya han adquirido poder? ¿Nos hablan los poemas homéricos de una sociedad en transición de lo comunal a lo estatal? Para acercarnos con mayor claridad a una respuesta es necesario que tengamos presentes la forma en que regresan de Troya estos personajes cargados de gloria. Para ello nos detendremos en el viaje de regreso de Odiseo y la situación que genera entre Telémaco y los pretendientes su prolongada ausencia.

Parentesco y ancestralidad

En su viaje de regreso a Ítaca Odiseo comete una falta muy grave al cegar a Polifemo. Lo ha hecho bajo la argucia de hacerse llamar *Oudis* (nadie). Pero antes de partir se burla del cíclope dándole su verdadero nombre, lo que supone un gran error, pues Odiseo ha herido en su propio hogar a un hijo de Posidón. El castigo del dios no se hace esperar y Odiseo no podrá regresar a su hogar y permanece perdido diez años en el mar que es olvido, convirtiéndose de hecho en nadie (*oudis*).

Esta ausencia trae consigo grandes problemas en Ítaca, pues corta la cadena genealógica que debería entregarle su fama (*Kleos*) a su hijo Telémaco (Hartog 1999: 51). Los héroes que nos presenta Homero pueden enfrentarse en combate individual contra sus pares, porque llegan legitimados por la gloria que sus predecesores les han legado. El héroe se presenta al combate para revalidar toda esa ascendencia heroica que llega hasta los dioses²³ y poder transmitirla a sus sucesores.

“Por mi linaje, me precio ser natural de la espaciosa Creta, donde tuve por padre un varón

²² Citamos a Clastres: “El jefe está al servicio de la sociedad, es la sociedad misma – verdadero lugar del poder que ejerce su autoridad sobre el jefe. Por ello es imposible que el jefe ponga a la sociedad a su servicio o que ejerza su poder; la sociedad primitiva no tolerará que su jefe se transforme en déspota.”

²³ En el mundo homérico encontramos con héroes cuya descendencia divina es remota, pero con otros como el caso de Aquiles, Eneas y Sarpedon que son hijos de humanos y dioses, siendo este el ejemplo más claro como en la naturaleza del héroe puede coexistir la presencia sobrenatural de lo divino.

opulento. Otros muchos hijos le nacieron también y se criaron en el palacio, todos legítimos, de su esposa, pero a mí me parió una mujer comprada, que fue su concubina; pero guardábame igual consideración que a sus hijos legítimos Castor Hilácida, cuyo vástago me glorio de ser, y a quien honraban los cretenses como a un dios por su felicidad, por sus riquezas y por su gloriosa prole” (Odisea XIV, 199-210).²⁴

Este recurso es frecuente en las escenas de combate de la *Ilíada*: los dos héroes antes de enfrentarse deben exponer su ascendencia para demostrar que están en condiciones de luchar. Sería indigno para un basileus/aristoi confrontar con alguien menor, el combate heroico siempre debe realizarse entre iguales. Los poemas nos demuestran en algunos pasajes que estos personajes no solo se reconocen como iguales, sino también como huéspedes y por lo tanto abandonan la lucha de común acuerdo.

Diómedes – *“Pues eres mi antiguo huésped paterno, porque el divino Eneo hospedó en su palacio al eximio Belerofonte, le tuvo consigo veinte días y ambos se obsequiaron con magníficos presentes de hospitalidad. Eneo dio un vistoso tahalí teñido de púrpura, y Belerofonte una áurea copa de doble asa, que en mi casa quedó cuando me vine. A Tideo no lo recuerdo; dejóme muy niño al salir para Tebas, donde pereció el ejército aqueo. Soy, por consiguiente, tu caro huésped en el centro de Argos, y tú lo serás mío en Licia cuando vayas a tu pueblo. En adelante no nos acometeremos con la lanza por entre la turba. Muchos troyanos y aliados ilustres me restan, para matar a quien, por la voluntad de un dios, alcance en la carrera; y asimismo te quedan muchos aqueos, para quitar la vida a quien te sea posible. Y ahora troquemos la armadura, a fin de que sepan todos que de ser huéspedes paternos nos gloriamos” (Ilíada, VI, 215-234).*

Las palabras de Diómedes a Glauco nos revelan una lógica de reciprocidad donde tienen un gran peso la hospitalidad y las alianzas que se tejen entre estos personajes. Pero esta es una reciprocidad que comienza a conformarse en torno a una elite que construye lazos de solidaridad por afuera de los vínculos de su comunidad de origen. Estos líderes carismáticos encuentran esos espacios intersticiales en donde comienza a conformarse una nueva lógica que mira por afuera de la lógica del parentesco que estructura sus comunidades (Campagno 2007: 12)²⁵.

²⁴ Todas las citas de la *Odisea* han sido extraídas de la siguiente versión: (HOMERO, 1991)

²⁵ Cuando hablamos de lógica parental seguimos los planteos propuestos por Marcelo Campagno. *“En las sociedades articuladas por el parentesco, el principio básico que organiza la trama social es la norma moral de la reciprocidad...”* ahora bien, este tema no está agotado y veremos con al pensar el mundo homérico como

La ausencia de Odiseo corta esa cadena genealógica y ancestral que debía entregarle a Telémaco tanto si regresaba vivo o era muerto en Troya. Su ausencia corta esta cadena legitimadora y pone a Telémaco en una situación compleja.

“...falta en mi casa un varón como Odiseo capaz de echar fuera una tal maldición (los pretendientes); yo no puedo a mi edad, pero luego ¿seguirá mi desgracia? ¿Jamás llegaré a hacerme fuerte? En verdad si tuviera poder defenderme sabría, que sus hechos son ya intolerables y es grande la afrenta en la que muere mi hogar” (Odisea, II, 59-64).

Telémaco clama que “...si tuviera poder defenderme sabría...”. Podría expulsar a los pretendientes y poner fin a esa situación. Ese poder solo puede provenir de la fama de Odiseo, pero hasta tanto este no regrese no puede transmitirlo a su hijo. Si existe la posibilidad que se transmita, ese poder no tendría relación con el prestigio del jefe tribal, pues sabemos que el poder reside en la comunidad (Clastres 2008: 6)²⁶. ¿Esto implica una tensión entre poder de la comunidad y poder del líder? No podemos dar una respuesta teniendo en cuenta que trabajamos con los límites de una obra literaria, una representación y no un cuadro vivo de la realidad.

Sabemos que ese poder del jefe no puede gestarse dentro de la comunidad, sino que proviene de esos intersticios en donde se conforman relaciones con los no-parientes. La comunidad se encuentra sin líder y, ante su ausencia, su sucesor no puede asumir sus funciones (¿poder?).

El aedo contaba una situación a los oyentes con un fin instructivo. A nosotros nos abre un sinfín de interrogantes: ¿El poder está o vuelve a la comunidad? ¿Volverá a surgir un líder o puede sostenerse sola? ¿Si surge tendrá prestigio o poder? Estas preguntas de difícil respuesta nos obligan a meternos directamente en la contienda entre Telémaco y los pretendientes que tiene en vilo a Ítaca.

La comunidad sin jefe

una sociedad en transición al estado esta categoría de parentesco/lógica parental se comienza a entrelazar con la de “lógica estatal”, en donde emergerá el monopolio legítimo de la coerción.

²⁶ Pierre Clastres nos dice: “Las funciones del jefe, no son de autoridad. Encargado de acabar con los conflictos entre individuos, familias, linajes, etc., solo tiene el prestigio que le concede la sociedad. Pero el prestigio no es poder y los recursos del jefe para pacificar se limitan al uso de la palabra, no para arbitrar, ya que el jefe no es un juez, no puede tomar partido por nadie- solo puede- con su elocuencia- persuadir de apaciguarse, renunciar a la injurias, imitar a los ancestros que vivieron en buen entendimiento.”

A pesar de su ausencia parece ser que Odiseo no es el único rey en la isla de Ítaca. Es decir que si traducimos el término de rey/basileus que utiliza Homero por el de jefe concluiríamos que en Ítaca Odiseo no es el único jefe sino, posiblemente, el “primero entre sus pares”.

“Pero hay otros reyes en Ítaca, jóvenes unos y mayores los otros, ya son multitud: que se quede uno de ellos al frente del reino, pues ha muerto Odiseo; yo seré soberano en mi casa, mandando a los siervos que ganó para mí en los combates Odiseo divino” (Odisea, I, 394-398).

Esta queja que Telémaco profiere a Alcinoo parece complejizar el terreno de análisis en torno a la forma en está conformada la sociedad de Ítaca. Telémaco está dispuesto a renunciar al trono de Ítaca con tal que los pretendientes abandonen su hogar y le permitan retornar a la tranquilidad. Esto implica que, para los pretendientes, desposar a Penélope y quedarse con el oikos de Odiseo les permitiría acceder inmediatamente al cargo de rey.

Leemos en el discurso de Telémaco que hay otros “reyes menores” que estarían en condiciones de ocupar el vacío que ha dejado la ausencia de Odiseo. Podemos plantear entonces cuál fue el motivo por el que disputaban el oikos de Odiseo. Probablemente esté ligado a las mayores riquezas que Laertes y Odiseo hubieran podido adquirir en las guerras y razzias en relación con la de los otros reyes menores. Esto parece sugerir que debido a la riqueza acumulada en un par de generaciones este oikos se asocia con la figura central de la comunidad, pero eso no implica que el liderazgo pueda pasar al oikos de otro rey.

Aún nos queda sin resolver cuál es la relación que guardaban estos reyes menores con Odiseo. Es muy probable que no solo fuera un *primus inter pares*, sino que algunos de estos reyes estuvieran bajo una relación de dependencia personal con Odiseo. Esto implicaría una compleja red en la construcción del liderazgo entre los basileis homéricos.

La ausencia del líder, lejos de resolverse, parece crear un estado de inercia, pues desde la partida de Odiseo la comunidad no ha vuelto a congregarse en la asamblea.

“Habitantes de Ítaca, oíd lo que voy a deciros: no tuvimos de cierto reunión ni asamblea desde el punto en que Odiseo divino partió con las cóncavas naves” (Odisea, II, 25-27).

Finalmente, instado por la diosa Atenea, Telémaco logra convocar a la asamblea de Ítaca para que esta discuta sobre su situación con los pretendientes. Podemos suponer que aquellos que acuden a la asamblea son los hombres libres de Ítaca que poseen su propia tierra. Quien abre la asamblea ante la

ausencia del rey es Egipto “...ya encorvado a la edad, más insigne en prudencia” en su carácter de anciano sabio.

Este le cede la palabra a Telémaco quien, tras recibir el cetro del rey ausente, puede hablar frente a los presentes en la asamblea. Sin embargo no es capaz de imponer su voluntad y hacer que los pretendientes abandonen su morada. En el ágora se desenvuelven diferentes disputas entre los presentes y no se logra tomar ninguna resolución sobre el ultraje que está sufriendo la casa de Odiseo.

Los pretendientes desoyen a Telémaco argumentando que Penélope es la responsable de esta situación por no querer ésta regresar a la casa de su padre Icario. Lo único que consigue Telémaco es que la asamblea consienta en darle una embarcación con remeros para lograr visitar a Néstor y Menelao para informarse sobre la suerte de su padre. La asamblea se disuelve sin lograr expulsar a los pretendientes.

“Más váyase cada cual a su casa, y que a este (Telémaco) preparen la ruta Mentor y Haliterses, ya que son sus amigos de antaño, heredados de su padre... [...] Tal Leócrito dijo y sin más disolvió la asamblea. Cada cual por su lado a su casa tornó y los galanes otra vez el palacio ocuparon de Odiseo divino” (Odisea, III, 252-259).

Entendemos que los acontecimientos que ocurren en la asamblea de Ítaca parecen estar más vinculados con cuestiones comunales. La asamblea es iniciada por uno de sus ancianos y ninguno de los personajes notables que la componen logra imponer su voluntad a pesar de la acalorada discusión que se suscita. Telémaco puede pedir, pero no exigir la expulsión de los pretendientes. No tiene la autoridad necesaria para hacerlo. Esto parece reflejar una escena de prácticas asamblearias comunales en donde la falta de una autoridad hace que las decisiones sean regidas por el consenso y ninguno de sus miembros tenga autoridad para imponer sus decisiones sobre la comunidad.

De lo expuesto, podemos presentar dos lecturas. En primer lugar, nos encontramos en el contexto de una comunidad aldeana cuyas prácticas son ajenas a la lógica estatal. Aquí *la Odisea*, lejos de idealizar este tipo de comunidad, nos la presenta bajo toda su problemática. Este tipo de comunidad consensuada encuentra fuertes trabas para poder resolver problemas fundamentales para sus habitantes, al punto que la injusticia cometida por los pretendientes no se puede castigar.

Este funcionamiento comunal, que puede remitirnos a un estadio más arcaico que el del siglo VIII a.C., no hace más que destacar la necesidad de un jefe capaz de tomar las decisiones e imponer justicia en la comunidad. Esto sí ocurre entre los feacios, donde bajo la aprobación de la asamblea Alcínoo logra hacer respetar su decisión de devolver a Odiseo a su patria (Odisea, 11-18 y 24-25).

Este ejemplo parece mostrarnos dos tipos de comunidades distintas: una gobernada por un consejo de ancianos y los adultos libres y otra que, aunque se haya compuesta de los hombres libres y su participación es importante, ya parece estar marcada por las decisiones de su jefe. Este parece comenzar a tener no una autoridad total frente a las decisiones, pero si la iniciativa de ser él quien propone las soluciones a realizar en el interior de la comunidad²⁷.

El problema que se plantea es cómo se resuelve este vacío de liderazgo que ha causado la ausencia de Odiseo. Pues vemos que Telémaco no logra imponer su voluntad sobre la comunidad, pero tampoco ninguno de los pretendientes puede convertirse en marido de Penélope y rey de Ítaca. ¿Ninguno de los pequeños reyes tiene poder para tomar el lugar de Odiseo? ¿Existen mecanismos que permitan a la asamblea tomar una decisión? ¿Cómo es posible que se restituya el liderazgo en Ítaca?

La autoridad de la comunidad

En medio de todas estas preguntas pareciera que la *Odisea* plantea que ante la ausencia de un caudillo/basileus en la comunidad sería imposible tomar una determinación. La asamblea comunal por sí sola no tendría la capacidad necesaria para tomar resoluciones. Aunque otros pasajes que ahora analizaremos nos plantean que la comunidad en determinados momentos puede tomar una sanción colectiva.

Mientras se encuentra de regreso de su viaje a las tierras de Néstor y Menéalo, los pretendientes realizan un intento frustrado de asesinato sobre Telémaco. Sin embargo, lejos de desistir, los pretendientes preparan un segundo golpe (*Odisea*, XVI, 365-370). Esto se produce pues temen que Telémaco, ya enterado del acto artero, intente reunir a la asamblea y exponer la forma en que estos han obrado.

Es muy probable que si Telémaco lograra reunir nuevamente a la asamblea y expusiera lo sucedido el pueblo finalmente se decidiera a obligar a los pretendientes a marcharse de la casa de Odiseo. La comunidad en este caso, lejos de imponer el monopolio legítimo de la coerción, lo que estaría haciendo es imponer a los pretendientes una sanción colectiva. Por lo tanto, podemos ver que en este

²⁷ En este caso la figura de Alcinoos, se correspondería con la de Agamenón en la *Ilíada* y contrariamente en Ítaca tendríamos una asamblea sin autoridad.

caso la asamblea podría tener transitoriamente la autoridad para poder obligar a los pretendientes a abandonar la casa de Odiseo (Clastres 2008: 11)²⁸.

“Aquí, pues meditemos de nuevo su muerte y ruina y que no se nos vuelva a escapar, pues se que viviendo tal varón no podrá prosperar nuestro empeño. [...] Pero ¡ea!, dispongámoslo antes que él venga a reunir a los danaos en la plaza: de cierto no habrá de cejar en su empresa, sino que ha de irritarse y alzarse y contarles a todos que le habíamos tramado una muerte terrible y no hubimos de alcanzarle. Y los otros no habrán de alabarnos oyendo tales cosas, más temo el castigo: quizás nos destierren de la patria y tengamos que huir a países extraños” (Odisea, XVI, 370-382).

Frente a este posible cambio de perspectiva cabe preguntarnos qué provoca que frente a la misma asamblea ahora los pretendientes no tengan más remedio que plegarse a su autoridad. Dicho de otra manera, por qué en esta instancia la asamblea logra recobrar la autoridad necesaria para decretar una sentencia irrevocable.

El problema no es que la asamblea tenga falta de autoridad, sino que encuentra trabas que no la dejan actuar. Estas trabas parecerían provenir precisamente de aquellas tradiciones comunales nacidas del seno de las relaciones parentales. La asamblea del pueblo de Ítaca, que es una reproposición de las antiguas reuniones comunales, no puede interferir precisamente en tradiciones relacionadas con el oikos o la comunidad aldeana que no han sido violadas.

Ante la ausencia de Odiseo, el dueño de casa, los pretendientes tienen derecho a exigir la hospitalidad (es importante que todos los días regresan a sus casas para recomenzar la hospitalidad todos los días) aun cuando se encuentren abusando de la misma. El único que puede poner límite a ese abuso es el dueño del oikos que se haya ausente. Entonces la asamblea, entregando la voz a Telémaco y los amigos de su padre, puede pedirles que se retiren pero no exigirlo.

Contrariamente, al atentar contra la vida de uno de los miembros de la casa, los pretendientes se exponen a un castigo. Aunque no está claro cómo, parecería que en esta instancia de asesinato del anfitrión la comunidad si podía tomar cartas en el asunto. En el caso del mundo griego arcaico la relación entre anfitrión y huésped se basaba en torno a la tradición del

²⁸ Al intentar matar a Telémaco estarían rompiendo no solo con una costumbre ancestral, sino que quiebran una norma que es parte del equilibrio de la comunidad. En ese sentido Clastres nos dice: *“La esencia de la comunidad primitiva, es ejercer un poder absoluto sobre todo lo que la compone, es prohibir la autonomía de alguno de sus subconjuntos, es mantener todos los movimientos internos, concientes e inconcientes, en los límites y la dirección queridos por la sociedad.”*

“Zeus hospitalario” (Pitt Rivers 1979: 152-154)²⁹, que recorren el mundo griego mostrarían una suerte de ley basada en la tradición, pero que excede el marco del oikos y compete a toda la comunidad.

Por lo tanto la asamblea solo puede tomar decisiones y hacerlas cumplir cuando se encuentra con situaciones en donde no encuentra trabas provenientes de las prácticas consuetudinarias que no la dejan actuar. En este mundo de prácticas consuetudinarias parece ser que se entrecruzan múltiples prácticas que hacen muy compleja la resolución por parte de la asamblea si su jefe no se encuentra presente para imponer o al menos solicitar se le conceda la posibilidad de decidir.

La violencia del basileus

Como hemos podido ver la ausencia de Odiseo no permite entregarle a su hijo la fama (*Kleos*) que le otorgaría el poder para constituirse en basileus de Ítaca. El silencio de Odiseo ha cortado la cadena genealógica/ancestral y ahora el liderazgo de la comunidad permanece en suspenso en la puja entre los pretendientes y Telémaco. Sin embargo, el retorno de Odiseo no le garantizaría la restitución de su liderazgo, pues los pretendientes se encuentran seguros de poder darle muerte de ser necesario.

Leócrito- “...si el ítaco Odiseo, viniendo en persona encontrase a los nobles galanes comiendo en su casa y quisiera despejar en las salas su ira, de cierto no habría su mujer de alegrarse con ello por grandes deseos que tuviera de verle llegar; una muerte afrentosa sólo allí encontraría, enfrentado a los más” (Odisea, II, 246-251)

Podemos observar que el regreso de los basileus, a pesar de producirse cargado de gloria, no implica por sí mismo una seguridad. Del mismo modo que Egisto y Clitemnestra consumaron su venganza sobre Agamenón, los pretendientes se sienten seguros de poder hacer frente al rey de Ítaca. Saben

²⁹ Como bien señala Pitt Rivers, cuando el anfitrión da la hospitalidad también gana honor dentro de la comunidad y aliados fuera de ella, en esta visión se asocia al huésped que puede ser un forastero o un mendigo con lo sagrado. En el caso de los griegos se lo asociaba con la tradición del Zeus hospitalario que vagaba disfrazado de mendigo y aquellos que no lo recibían un castigo. Si el forastero viola una de las normas de hospitalidad debe atenerse a las consecuencias que el huésped está dispuesto a realizar.

que, aunque Odiseo se haga presente y restituya su honor, si logran matarlo “entre todos” Telémaco no podrá hacer frente a todos ellos³⁰.

Es interesante notar que una vez que Odiseo logra tensar el arco y comienza a cobrar la deuda pendiente con los pretendientes por su abuso de hospitalidad, desoye los pedidos de piedad de los ajusticiados. Los pretendientes hubieran podido resarcir la afrenta pagando con sus propios bienes los daños que han realizado en la casa de Odiseo.

Eurímaco- “...tú, empero, perdona a estas gentes que son tuyas; nosotros, después del común pagaremos lo comido y bebido en tus salas y a más, como multa, te traerá cada cual el valor de diez pares de bueyes entregándolo en bronce y oro, y, en tanto tu alma satisfecha no esté, sufriremos sin quejas tus iras” (Odisea, XXII, 54-59).

Sin embargo, Odiseo se cobra justicia de manera desmedida como una forma de imponer su fuerza y dar un ejemplo sobre aquellos que han osado burlar su autoridad en su ausencia.

“¡Perros viles, que ya os figurábais que yo nunca habría de volver de la tierra de Troya y estabais por eso devorando mi casa, os llevabais al lecho a mis siervas y mi esposa asediabais estando yo en vida, sin miedo de los dioses que habitan el cielo anchuroso o cuidado de futuras venganzas por parte de hombres! Ya ahora prisioneros a todos os tiene la muerte en sus lazos” (Odisea, XXII, 35-41).

Este acto de violencia desmesurada parece salirse de las normas de la comunidad y abrir paso al camino de las vendettas. Odiseo busca ejemplificar cuál es el alcance de su fuerza ante la falta cometida por los pretendientes, pero no tiene el poder para institucionalizar y naturalizar este hecho. Ahora debe prepararse él para sufrir una venganza colectiva. Esto se debe, evidentemente, a que el liderazgo del basileus aun no está institucionalizado bajo leyes y son los familiares de estos infames huéspedes quienes vienen ante el rey de Ítaca para recuperar su honor.

La respuesta de la comunidad

³⁰ En estos casos, para evitar las interminables venganzas de sangre, lo que podía hacerse es que varios clanes o tribus pusieran un individuo para cometer el asesinato, de modo que el grupo que ha sufrido la agresión, incapaz de hacer frente a todos sus adversarios unidos, estos reparen el crimen cometido con un precio que están dispuestos a pagar y así se cierra el ciclo de las vendettas por sangre.

El rey asesina a los pretendientes utilizando su derecho legítimo de poner fin a los desmanes que estos han causado en su hacienda y en el abuso de hospitalidad que han cometido. Ahora es Odiseo quien tiene que ver la forma en que resolverá la cadena de vendettas que ha abierto con estos asesinatos. Los familiares de los pretendientes se vuelven a reunir en la asamblea para reclamar su derecho de cobrar justicia, para que este ultraje no manche sus nombres.

“Con la pena en el pecho juntáronse luego en la plaza y, al momento en que todos en uno quedaron reunidos, levantándose Eupites tomó la palabra entre ellos; en su entraña llevaba el dolor sin consuelo de antño, aquel hijo que Odiseo divino matara primero. Y entre llantos por él comenzóles a hablar de este modo: -Gran traición, bien de cierto, este hombre tramó contra los aqueos; muchas fueron las gentes de pro que llevó en sus navíos, más perdió con los combos bajeles a toda su tropa y al llegar aquí ahora mató a los mejores del pueblo” (Odisea, XXV, 420-429)

Nos encontramos nuevamente con lógicas contrapuestas de justicia entre lo individual y lo colectivo que parecen marcar los límites de la asamblea para tomar decisiones. Mientras Eupites insta a lo familiares de los pretendientes a ir en busca de Odiseo, Medonte les hace caer en la cuenta que éste ha obrado instigado por una divinidad. Vuelve a emerger la cuestión del consenso colectivo frente a los intereses individuales.

“Habitantes de Ítaca, oídme, no pienso que Odiseo estas cosas tramó sin favor de los dioses eternos; con mis ojos he visto que un dios inmortal se apostaba junto a él...” (Odisea, XXV, 442-446).

Muchos de los presentes, persuadidos por estas palabras, abandonan el plan originario. Otros marchan al encuentro de Odiseo dispuestos a cobrar justicia. Los miembros de la asamblea pueden intentar persuadir pero no tienen fuerza para imponer su autoridad. Unos aceptan la visión de la asamblea expresada por Medonte pero otros, quienes siguen a Eupites, la ignoran y se deciden cumplir su cometido. Se puede observar entonces, que en asuntos de venganza de sangre la asamblea se encuentra frente a otro importante límite: no tiene más que una facultad consultiva para dirimir tales cuestiones.

El cierre de las vendettas

En diversos pasajes de la *Odisea* aparecen personajes que marchan exiliados en busca de asilo en tierras lejanas. Esta parece ser la única posibilidad de poner fin a la venganza de sangre. Los familiares de los pretendientes especulan con la posibilidad de que Odiseo abandone su tierra para buscar refugio

en otro lugar. Es decir que aquel que realizara una venganza pendiente pero no tuviera la fuerza necesaria para hacer frente a los familiares de la víctima o bien debía huir o afrontar una muerte segura.

Eupites- *“...pero antes que a Pilo se escape o a Elis la divina, el país que poseen los bravos egeos, a su encuentro salgamos. Si no, para siempre abatidos, aun las gentes futuras vendrán a saber nuestra afrenta de dejar de este modo asesinos de hermanos e hijos sin venganza”* (Odisea, XXV, 430-435).

La ley de sangre parece tener un peso que ni siquiera las decisiones tomadas dentro del marco de la asamblea pueden evitar. Pareciera que queda bajo la decisión del ofendido si seguirá o no adelante con su venganza personal. Frente a la posibilidad de buscar el exilio o ser asesinado, Odiseo decide confrontar con los pretendientes. Toma la delantera y cuando el conjunto de los familiares de los pretendientes se hace presente, el rey de Ítaca logra dar muerte a Eupites, padre de Antínoo e instigador de esta nueva venganza.

“Infundióle la diosa valor sin medida, e invocando a la hija de máximo Zeus, al momento él blandió y disparó aquella lanza de sombra alargada. En el yelmo de Eupites fue a dar de barbera de bronce, que no pudo pararla: la punta pasó a su cabeza, él dio en tierra sin más y las armas resonárosle encima” (Odisea, XXV, 520-525).

Odiseo se encuentra solo acompañado de su padre Laertes y Telémaco, sin embargo decide asesinar a Eupites padre de Antínoo. Odiseo duplica el acto violento, primero mata al líder de los pretendientes y luego al líder de los afrentados, es decir, toma la delantera en la imposición de la violencia para eliminar a sus competidores. El rey de Ítaca está dispuesto a imponer su autoridad sobre los notables de la ciudad sin escatimar en ningún tipo de violencia ejemplificadora.

Al evitar toda posibilidad de negociación e incurrir en la violencia para sostener su lugar de liderazgo Odiseo se encuentra en la encrucijada de vencer o morir. Pareciera estar condenado al destino del guerrero que en su afán por mantener su prestigio combate hasta alcanzar la muerte. Sin embargo esto no ocurre pues Atenea interviene en su auxilio poniendo fin a la contienda entre ambos bandos (los laertidas y los familiares).

“...Atenea, nacida del dios que la égida embraza, exhaló una gran voz y detuvo al ejército entero: -Desistid de la guerra penosa, itaquenses, que pronto retiraros podáis desde aquí sin verter más sangre” (Odisea, XXV, 520-525).

Atenea logra llevar a cabo lo que hasta entonces ningún rey, consejo o asamblea puede en Ítaca: dar una orden que todos respeten. Esto plantea nuevos interrogantes en torno a la figura del basileus y de la divinidad y la legitimidad basada en una autoridad divina. La intervención de Atenea hace que el basileus se imponga por encima de la comunidad con un acto violento (la muerte de Eupites). Este último punto parece hablarnos de un cambio en la relación de fuerza entre el basileus y la comunidad.

La legitimación de la violencia

El ciclo de venganzas de sangre se cierra con la intervención de Atenea y la llegada de una conciliación que trae equilibrio. La diosa interviene, pero lo hace como promotora del caudillo que siempre ha protegido contra diversas adversidades. Atenea impone la paz en su papel de diosa de la justicia, pero no aplica ningún tipo de ley a los habitantes de Ítaca.

En una sociedad regida bajo las prácticas del parentesco Odiseo debería haberse exiliado, convirtiéndose en un paria, o habría sido asesinado. En última instancia ninguno de los miembros de la comunidad hubiese permitido que adquiriera un poder que no le correspondía. Contrariamente, gracias a la intervención de Atenea, el basileus logra imponer sus intereses personales sobre los de la comunidad o, al menos, los de los individuos que podían disputarle el liderazgo.

La violencia extrema que utiliza Odiseo sobre sus dos posibles competidores, Antínoo y Eupites, es legitimada por la diosa. En esta imagen creemos entender que el rey de Ítaca logra hacerse con el monopolio legítimo de la coerción. Sin embargo, la *Odisea* no legitima la legalidad de esta violencia en una ley escrita, sino en la protección divina, que posee el basileus. Este tipo de práctica entendemos que se circunscribe dentro de una práctica estatal, de carácter aun arcaico, en donde ante la ausencia de un aparato burocrático el basileus impone el monopolio legítimo de la coerción amparado por una “tradición divina” (*Themis*) que justifica su accionar (Soares 2002: 50).

Sin perder de vista que estamos hablando de los poemas de Homero y no de una fuente netamente histórica, creemos que esta última imagen de “violencia estatal” es parte de una sociedad de pensamiento integrado³¹ (Cervelló 1996: 15). Por ello, a pesar de su carácter poético, estos pasajes

³¹ Joseph Cervelló Autuori nos dice sobre el pensamiento integrado: “Para el hombre de discurso mítico, pues, el mundo real está constituido por objetos que responden a arquetipos y por acciones que repiten actos primordiales, es decir, en ambos casos, por imitaciones o repeticiones, por un eterno retorno...el hombre religioso vive en un universo paradigmático, en que todo conduce a una única fuente, en el que el despliegue

no son recitados para el divertimento sino también para instruir y promover valores en la sociedad que los recibe (Havelock 1986: 113). En este tipo de sociedades de pensamiento integrado el mito es un canal altamente funcional a la hora de legitimar usos, costumbres y conflictos políticos.

Por lo tanto, aquellos que escuchaban el final del relato podían comprender que el basileus había o estaba adquiriendo un poder que antes no poseía. El poeta cantaría la gloria de Odiseo imponiendo su voluntad sobre la comunidad gracias a ser el elegido de la diosa. Probablemente detrás de la figura mítica arquetípica de Odiseo, estaba la de aquellos jefes basileus que comenzaban a tomar un poder que hasta ese momento no habían experimentado a lo largo de los siglos oscuros.

Ahora bien, a pesar de la contundencia de estas imágenes aún quedan algunas cosas para plantearnos. ¿Dónde comenzó a experimentar estas prácticas el basileus? Seguramente fuera de su comunidad, en ese intersticio (Campagno 2007: 96-97)³² en donde se encontraban los demás jefes de otras comunidades, para hacer la guerra o sellar alianzas a través de regalos o matrimonios. En ese intersticio comenzaba a conformarse una nueva reciprocidad entre “iguales” que comenzaban a separarse de los intereses colectivos de sus comunidades.

Para seguir pensando

Podemos vislumbrar algunas de las prácticas que comienzan a generarse en los intersticios y la manera en que se articulan con la guerra y la violencia hacia los no parientes. Podemos suponer que el ejemplo final de Odiseo implica la representación bajo un dispositivo mítico-poético del uso legítimo de la violencia por parte del basileus, es decir una práctica estatal. Entre un sistema de jefatura y el acto final de Odiseo los poemas de Homero nos muestran una serie compleja de situaciones que cuesta mucho poder clarificar.

Tal vez no podamos desentrañar jamás esta densa madeja, pues el objeto de nuestro análisis no ha sido sobre una sociedad aun existente con la cual se vincula un etnógrafo o un antropólogo. En nuestro caso nos hemos detenido a discutir sobre un complejo sistema de representaciones, plasmados en los

de criaturas y actos se reconduce a un punto, en que lo múltiple se explica y ser resuelve en lo Uno; vive, en definitiva, en un mundo integrado”

³² Utilizamos este término siguiendo a Campagno: “...si el Estado no puede surgir en el interior de una trama parental como las que suelen constituir las comunidades aldeanas, se abre la posibilidad de pensar en el exterior de esas tramas, en los espacios intersticiales entre tramas parentales, puesto que allí no rigen los principios que sustentan el parentesco y, por ende, no existe ese tipo de límites para la configuración de nuevas prácticas, regidas a partir de criterios sociales divergentes.”

poemas homéricos, que tiene una finalidad dentro de una sociedad de pensamiento integrado. Creemos que más que aproximarnos a redescubrir el funcionamiento de una sociedad concreta, nos encontramos con algunas formas que la poesía heroica tomaba para representar y legitimar determinadas formas o relaciones de poder.

Ahora bien, como mensaje dominante el final de la *Odisea* parece hablarnos de un individuo capaz de tomar decisiones por encima de la comunidad e imponerles su voluntad. Esto no quiere decir que en todo lugar de Grecia en donde se narraban estos poemas reflejaban esta realidad. Creemos que este ejemplo nos lleva a pensar al mito como una herramienta de legitimación del poder que juega un rol muy importante a la hora de dar sustento ideológico al surgimiento del estado.

Es decir que estas imágenes buscan no solo legitimar, sino naturalizar un hecho que antes era imposible para la comunidad: el uso de la violencia, como derecho legítimo por parte de una minoría. Cuando el mito comienza a disolverse empezamos a notar una mayor sintonía entre la figura literaria de Odiseo y los “reyes devoradores de regalos” que denuncia Hesíodo. De este modo, todo acto de rebelión o resistencia pone en peligro el “orden atemporal” en el que detrás de la máscara de dioses y héroes gobiernan unos pocos hombres. En síntesis, la violencia legítima de Odiseo representa ese consenso represivo por el cual el estado legitima sus prácticas a través su ideología dominante.

II- EL MUNDO DE ALEXIS

La propuesta en el aula

La primera parte del trabajo se ha centrado en discutir en torno al conflicto entre Odiseo y los Pretendientes, tomando al mito como forma de legitimar, desde su discurso, prácticas coercitivas propias de la emergencia estatal. En esta segunda parte queremos detenernos a reflexionar sobre la forma en que estas discusiones puntuales encuentran un lugar en el aula para analizar la cuestión de la lógica del estado en el mundo mediterráneo. Para ello centraremos esta discusión pensando en nuestra práctica en el nivel de formación docente (terciario)³³.

³³ Este giro en el trabajo no estaba pensado originalmente, pero las discusiones que se vienen producen semanalmente en el “Espacio de reforma del plan de estudios” en el Departamento de Historia del I.S.P Joaquín V. González, me ha decidido a hacer esta reflexión personal que se encuentra fomentada por un intenso y cotidiano trabajo colectivo. En cuanto a la experiencia concreta de discusión en torno a estos temas de la historia

La primera parte del trabajo ha intentado repensar las formas en que se articula la violencia frente a la emergencia del estado en el mundo griego. Generalmente estas discusiones se encuentran centradas en jornadas, simposios u otro tipo de instancia o espacio en donde nos podemos volcar a la investigación. Ahora bien, esta situación plantea algunos interrogantes pendientes en torno a la finalidad de este trabajo. ¿Para qué todo este análisis expuesto sobre la violencia estatal? ¿Simplemente para denunciarla en el mal llamado mundo antiguo? O más progresivo aun, ¿denunciar el carácter violento del estado y que este se erige por encima de las necesidades naturales de mujeres y hombres?

En primer lugar porque, concientes de que no existe la objetividad en la historia, creemos que es necesario hacer explícito nuestro posicionamiento a la hora tanto de investigar como de pararnos frente al aula. Por ellos hacemos no solo una crítica al estado, desde la investigación, sino también desde un posicionamiento ético. Consideramos que esta crítica es necesaria para tratar de desenmascarar la lógica opresiva que el Estado ha desplegado a lo largo de la historia. Consideramos que no podemos quedarnos solamente en una crítica en un “pasado lejano”, sino que la misma debe partir y dialogar con nuestro presente.

¿Por qué la relación con el presente? En primera instancia porque este es el lugar en donde los estudiantes traen todo su bagaje de conocimientos propios, con los cuales interpretan la realidad, en la que se encuentran insertos. Pero para que podamos construir un conocimiento conjunto necesitamos hacer dialogar nuestro conocimiento “pedagógico-disciplinar” con los saberes que los estudiantes traen de su propio tránsito por la vida. A la hora de pensar la “Grecia Antigua”, es muy probable que tengamos que partir de los conceptos contemporáneos de “política”, “democracia”, “participación política” y hasta la más compleja categoría de “Estado”. Partir de estos conceptos conocidos, y también presentes en el pasado puede ser el primer paso para intentar detectar las diferencias entre la democracia-directa de la polis y la democracia representativa moderna (Sartori 1995: 344).

Esto puede abrirnos paso para entender por qué Odiseo ejerce la violencia como camino para imponer la voluntad de una elite sobre un colectivo social. Puede permitirnos comprender que detrás del mito y la poesía *Ilíada* y *Odisea* son representaciones de poder que legitiman el dominio de una elite. Aun dando un paso más, podemos concretar en el aula pensar el estado como un instrumento de poder que condiciona y somete al conjunto de las relaciones humanas. Si podemos sentirnos satisfechos porque hemos podido de manera colectiva concretar esta propuesta en el aula, nos asaltan nuevas preguntas.

de Grecia la misma la venimos realizando en la cátedra de Historia de la Cultura Griega en el Instituto del Profesorado Sagrado Corazón.

¿Alcanza con denunciar al estado-polis? ¿Es suficiente con partir del presente para comprender al pasado?

Partir del presente nos puede brindar un sin fin de herramientas pedagógicas para reconstruir un abordaje crítico del pasado histórico. Pero consideramos que nuestro trabajo no puede quedarse centrado en la crítica del pasado, por más aguda y comprometida que esta sea, si se extravía de regreso al presente. Pasado y presente consideramos que deben dialogar de manera crítica para darnos herramientas para poder transformar la realidad en la que estamos inmersos. Comprender el carácter coercitivo del estado antiguo tiene que ser una herramienta analítica para hacernos comprender que esas características también se encuentran en el estado contemporáneo.

Propuesta para el aula

Consideramos que tenemos que apostar a construir una historia en sintonía con la vida. Con nuestras vidas y no ajena a lo que viven cada uno de los actores que conforman día a día el aula. Dar una clase magistral de Grecia Antigua y no poder plantear ninguna relación con el presente, creemos que es una apuesta limitante. Ahora bien, la pregunta que aparece ahora es: ¿Cómo podemos articular pasado y presente? ¿Cómo podemos hacerlo con un caso puntual como es el de Odiseo y los Pretendientes?

En este caso nos parece adecuado buscar una relación entre pasado y presente en la propia Grecia. En este caso cuestionamos cómo es posible que después de tanto tiempo podamos encontrar una conexión entre ambas “Grecias”, la antigua y la contemporánea. Creemos que es posible llevar al aula esta discusión partiendo de comparar el proceso de conformación de la polis con las consecuencias de la incorporación de la Grecia contemporánea a la Unión Europea.

Cuando buscamos problematizar que el proceso de sinecismo iba más allá de la incorporación de un grupo de aldeas en la conformación de la polis se evidencia que ese agrupamiento espacial implicaba la emergencia coercitiva del estado, pero también la existencia de resistencias desde las comunidades (Gallego 2005: 28). La crítica que hacía Hesíodo a ese proceso es una muestra de la existencia de voces de resistencia que, desde el ideal comunitario, rechazan la imposición de aquellos reyes “devoradores de regalos”. Esto ratifica que la emergencia del estado no era “la vía” sino una alternativa posible.

Al volver al presente nos encontramos con que el estado griego se ha embarcado en una suerte de “sinecismo contemporáneo” en donde Grecia se ha incorporado como miembro de la Unión Europea.

Ahora bien, este “sinecismo continental”, lejos de ser la panacea para el pueblo griego, ha representado el empobrecimiento generalizado de su población frente a los beneficios de un reducido sector de la sociedad (Memos 2009)³⁴. Es la llamada generación de los 700 Euros (Memos 2009)³⁵, una capa generacional de jóvenes que “pagan el ingreso al primer mundo” con sueldos magros, frente a una tasa de vida que se ha encarecido de una manera desorbitante.

Sabemos que no es lo mismo el sinecismo producido en la sociedad agraria del siglo VIII a. C, estructurada en torno al Mediterráneo, que la incorporación a la Unión Europea en el mundo capitalista del siglo XXI. Entre ambos existen distancias abismales, pero también profundas continuidades. Pues en ambos casos los discursos dominantes pueden cantar loas y por un momento hacernos dudar y creer que estos procesos son beneficiosos para toda la comunidad. Así lo ha expresado el primer ministro griego Costas Karamanlis, al ser reelecto en el 2007.

“Nos habéis dado un mandato claro para continuar con los cambios, con las reformas que el país necesita”, ha asegurado. “Me siento profundamente responsable de ser más eficaz y evitar errores” (www.elmundo.es)

Tenemos a los poetas enhebrando las voces de los poderosos bajo la máscara de héroes y dioses, pero se nos hace silencio la voz de los oprimidos. Podemos intuir sus luchas, su resistencia pero la evidencia literaria y material los borra, aun cuando su peso sea tal que emerge de manera distorsionada en la figura de Tersites³⁶. Del mismo modo tenemos los discursos desde el estado y los profetas del libre mercado que han anunciado hace tiempo el fin de la historia y el triunfo del capitalismo.

³⁴ Sobre las consecuencias de estas políticas Christos Memos nos dice: “...en enero de 2009, en un país de 10 millones de habitantes, el 21% de la población se clasifica como pobre, lo que significa el segundo nivel más alto de pobreza de Europa después de Latvia, y un 5% más alto que el promedio de pobreza de la Unión Europea. Hay 460.000 niños viviendo bajo la línea de pobreza mientras que el desempleo en los jóvenes, el más alto de Europa, es de aproximadamente el 28%. La nueva y promisorio política neoliberal creó en realidad nuevas formas de pobreza, privación, exclusión y miseria.”

³⁵ Al respecto Christos Memos nos dice: “Hasta la edad de 18, los estudiantes griegos son los más oprimidos a la vez que los más trabajadores de entre los ciudadanos griegos. El programa diario consiste en 7 horas en sus escuelas, 2-3 horas adicionales de clases privadas y por lo menos 4 horas para tareas en el hogar. [...] Los niveles de desempleo y un salario mensual de 700 euros de quienes consiguen emplearse (por eso se llaman “la generación de los 700 euros”), no deja espacio para proyectos optimistas con respecto a su futuro.”

³⁶ Personaje patizambo y bizco, primo de Diómedes, que se representa al conjunto de los aqueos y se anima a increpar a Agamenón en la asamblea y reprocharle su ambición al quedarse con gran parte del botín de los que han venido a combatir a Troya. Es representado feo, pues su figura de baja extracción se contrapone con la figura de los aristos, los héroes homéricos cuya virtud se representa en su “belleza”.

Hay un eco conductor entre la voz de protesta de Hesíodo frente al creciente despojo que los reyes devoradores de regalos hacen sobre la sociedad comunal y la voz cargada de ira de la generación de los 700 euros. La generación de esos jóvenes despojados de futuro que tienen que pagar el precio de la miseria por incorporarse a la Europa Occidental. Una Europa que ha “mitificado” su origen en la cultura griega que comenzara a gestarse antaño bajo los poemas de Homero. Nuevas protestas y revueltas frente a un estado neoliberal que se encuentra en un callejón sin salida, frente a la crisis del sistema capitalista.

En los relatos de Homero las resistencias se hacen invisibles o apenas emergen en la protesta reprimida que esgrime Tersites. Hoy esas voces olvidadas son más visibles, se vuelven más humanas, aun cuando la maquinaria mediática intenta borrarlas. En la Grecia actual, furgón de cola de la “Europa unida”, el estado se ha cargado una nueva víctima: Alexis Grigoropoulos³⁷, un joven de quince años que se convirtió en símbolo de lucha y protesta de esta rebelión en la Atenas contemporánea.

¿Por qué del presente al pasado y del pasado al presente? Porque aún quedan muchas cosas que no han cambiado, y no sabemos los nombres de los Alexis del sinecismo del siglo VIII a.C., pero sabemos que uno más, como ocurre todos los días, ha muerto. Porque detrás de Alexis se encuentra la tradición de lucha de aquellas generaciones de griegos que enfrentaron, al nazismo y la dictadura militar de 1967-1974. Una tradición que alcanzó su punto culminante el 16 noviembre de 1973 cuando, al ocupar los estudiantes el Politécnico de Atenas fueron salvajemente reprimidos³⁸. Al día de hoy no se sabe el número exacto de las víctimas de aquella revuelta que se ha convertido en un símbolo de la tradición de lucha.

Desde aquel fatídico día se han sucedido innumerables asesinatos por parte de las fuerzas represivas del estado griego, siendo las principales víctimas los jóvenes que alzan la voz de la protesta³⁹. Frente

³⁷ Un joven estudiante ateniense asesinado por la policía el 6 de diciembre de 2008.

³⁸ En noviembre de 1973 los estudiantes ocupan el Politécnico de Atenas para protestar contra la dictadura militar instaurada tras el golpe de los coroneles en abril de 1967. La Junta militar decide poner fin a las sucesivas ocupaciones estudiantiles de otros edificios universitarios en Atenas y Patras y a las manifestaciones en su apoyo. En la noche del 16 al 17 de noviembre los tanques entran en el Politécnico y la policía dispara contra los estudiantes. En la actualidad sigue desconociéndose el número exacto de víctimas. C

³⁹ En el 2003 tras el asesinato de Iraclís Marangani a manos de los servicios policiales de Récimno (Creta), el entonces diputado del PASOK, Dionisi Guscós, anunciaba que en los último diez años (1993-2003) se habían producido aproximadamente sesenta asesinatos a manos de la fuerzas de seguridad. Esta cifra no contempla las decenas de asesinatos ocurridos en las décadas previas y que han tenido como principal objetivo a jóvenes activistas y estudiantes.

a la rabia provocada por la muerte de Alexis Grigoropoulos la rebelión extendida en toda Grecia se intenta criminalizar por los representantes del orden. Jorgos Karatzaeris, líder de Laos (partido nacionalista de extrema derecha) dio con la solución: “*Quien lleve capucha, independientemente de los motivos por los que la lleve, deberá ser detenido*”. (www.rebelión.org). El marco del trabajo no nos permite seguir profundizado en largo espiral de crímenes y represión que desde larga décadas han sufrido varias generaciones de jóvenes griegos. A pesar de ello, de lo expuesto se ha visibilizado la naturaleza criminal del estado griego contemporáneo.

En este apartado hemos abordado algunos de los lineamientos que consideramos fundamentales de los conflictos en la Grecia contemporánea para poder desde el presente tender un puente con la problemática del estado en la Grecia arcaica. Nuestra experiencia en el aula nos ha demostrado que aún debemos afinar más esta propuesta. A pesar de nuestras limitaciones este intento nos alienta a pensar que los estudiantes pueden dejar de acercarse a las problemáticas del Mediterráneo Antiguo como ajenas o inocuas y comenzar a hacerlo para entender nuestra sociedad actual. La historia puede volverse una herramienta que dialoga con el presente, pero también con la cotidianidad de los estudiantes, permitiéndoles interactuar los saberes específicos que pide una cursada con sus saberes previos.

Propuesta abierta

De lo expuesto pueden surgir por parte de nuestros lectores algunas refutaciones. a) “En lugar de historia estamos haciendo política”. b) “No es un trabajo académico”, c) “Es una comparación intencionada”, etc. ¿Que podemos responder al respecto? a) Sí estamos haciendo política, porque ella se encuentra presente en la historia. b) Si los trabajos académicos miran a un conocimiento erudito y autocentrado, consideramos que nuestra propuesta tiene que ser crítica de ese tipo de visión. c) En cuanto a la intencionalidad, ella esta presente y es una denuncia declarada al carácter opresivo y asesino del estado a lo largo de la humanidad.

No queremos tener una verdad irrefutable. Hemos tratado de traer una propuesta para que la historia antigua deje de ser precisamente antigua, para que podamos abordar sucesos del pasado tratando de relacionarlo con las problemáticas del presente. En ese sentido creemos que es una alternativa

didáctica trabajar el proceso del sinecismo en relación con el presente griego. Pues más allá de las diferencias y distancias temporales siguen estando presentes las voces de resistencia y los mecanismos dominantes de coerción.

En aquel lejano pasado del siglo VIII a.C. las voces subalternas nos son casi imposibles, en cambio hoy al menos existen algunas que evaden las retículas del sistema y pueden hacerse oír. Pues buscamos una historia que pueda comprometerse e interpelar a los Tersistes, Grigoropoulos y tantos otros ya no, como un mero “objeto de análisis” y se vuelven una parte nuestra. El comentario de una mujer parada en la calle Jariláu Trikúpi expresa mejor que nosotros nuestra intención.

“No tengas miedo, ven! Hasta los gatos se han escondido. Antes los jóvenes daban vida en el barrio. Ahora lo único que hay son los antidisturbios. No salimos de nuestras casas. Nuestras camas y sábanas huelen a gases lacrimógenos. Cualquier niño podría estar en el lugar de Alexis. Por eso vamos a las manifestaciones” (www.rebelión.org).

Sostenemos que la historia puede ser una herramienta para ayudarnos a comprender las injusticias del sistema en el que vivimos. Porque la historia esta cargada de mucha sangre derramada, pero también del heroísmo cotidiano de aquellos que luchan y han luchado para crear un nuevo rumbo para nuestra humanidad. Es por eso que nuestra educación no solo debe ser crítica, sino también social, porque su compromiso tiene que servir para construir un futuro nuestro que vaya más allá de la barbarie.

Empezamos de una propuesta de investigación que buscaba aproximarse al trabajo del aula y ser una herramienta crítica de denuncia a los tiempos que vivimos. Aún está pendiente profundizar la discusión, cuáles son las estrategias para ampliar la propuesta, para comenzar a socializar la educación. Hacernos fuertes, pacientes, urgentes y resistentes frente a la incertidumbre cotidiana para sembrar las primeras semillas que nos brinden pistas, para alcanzar entre todos/as la lucha que lleve a la humanidad más allá del capital. Si aceptamos que esto puede ser así, consideramos que el presente trabajo tendría que tener un título más convincente que refleje esta apuesta.

“Feliz Crisis y un Próspero Miedo Nuevo” (Graffiti en Atenas en diciembre del 2008)

BIBLIOGRAFÍA

Alsina, J.

(1991), *Teoría literaria griega*, Gredos, Madrid,

Bermejo Barrera, J.

(1997), *Grecia arcaica, la mitología*. Akal. Madrid.

Blazquez J. M. y otros,

(1993). *Historia de las religiones antiguas. Oriente, Grecia y Roma*. Cátedra. Madrid

Braudel, F.

(1989). *El Mediterráneo, el espacio y la historia*. FCE. México.

Bravo, G.

(1994). *Historia del mundo antiguo. Una introducción crítica*. Alianza. Madrid.

Campagno, M.

(1998). Hacia un uso no-evolucionista del concepto de “sociedades de jefatura. En: *Boletín de Antropología americana*, N° 33, Instituto panamericano de geografía e historia. pp. 137-147

(2007). *El origen de los primeros estados. La revolución urbana en América Precolombina*.

Eudeba. Buenos Aires.

(2006). De los modos de organización social en el Antiguo Egipto: lógica de parentesco, lógica de estado. En: CAMPGANO, Marcelo, (Ed.), *Estudios sobre parentesco y Estado en el Antiguo Egipto*. Ed. del Signo. Buenos Aires.

Candau, J.

(2002). *Antropología de la memoria*. Nueva Visión. Buenos Aires.

Cervello Autuori, J.

(1996). *Egipto y África. El origen de la civilización y la monarquía faraónica en su contexto africano*. AUSA. Sabadell,

Clastres, P.

(1981). *Investigaciones en antropología política*. Gedisa. Barcelona.

(2008). *La sociedad contra el estado*. Terramar. La Plata

Dickinson, O.

(2000). *La Edad del Bronce egea*. Akal. Madrid.

Dominguez Monedero, A. y Otros,

(1999). *Historia del mundo clásico a través de sus textos. IGrecia*. Alianza. Madrid,

FINLEY, M.

(1984). *La Grecia antigua: Economía y sociedad*. Crítica. Barcelona.

(1956). *El mundo de Odiseo*, FCE. México.

(1974). *Grecia primitiva. Edad de Bronce y Grecia arcaica*. Eudeba. Buenos Aires,

(1986). *La economía en la antigüedad*. FCE. México.

Gernet, L.

(1980). *Antropología de la Grecia antigua*. Taurus. Madrid.

Gallego, J.

(2005). *Campesinos en la ciudad. Bases agrarias de la polis griega y la infantería hoplítica*.

Ediciones del signo. Buenos Aires.

García Iglesias, L.

(1997). *Los orígenes del pueblo griego*. Síntesis. Madrid.

Godelier, M.

(1980). Procesos de la constitución, la diversidad y las bases del estado. En: *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, UNESCO,

Havelock, E.

(1986). *La Musa aprende a escribir*. Paidós. Barcelona.

Hartog, F.

(1999). *Memoria de Ulises. Relatos sobre la frontera en la Grecia antigua*. FCE. México.

Homero,

(1991). *Ilíada*. Gredos. Madrid.

(1991). *Odisea*, Madrid. Gredos.

Kirk, G. S.,

(1985). *Los poemas de Homero*. Paidós. Buenos Aires

(1992). Labor. *La naturaleza de los mitos griegos*. Barcelona.

Krader, L.

(1982). *Antropología política*. Anagrama. Barcelona.

Memos, C.

(2009). Grecia diciembre 2008: crisis, rebelión y esperanza. En: *Revista Herramienta* N° 1 (formato digital), www.herramienta.com.ar, (En Línea)

Metszaros, I.

(2005). *La educación más allá del capital*. Siglo XXI. Buenos Aires.

Morris, I.

(2007). *Historia cultural, la arqueología de la antigüedad*. Edhasa. Barcelona.

Osborne, R.

(1998). *La formación de Grecia (1200-479 a.C.)*. Crítica. Barcelona.

Polanyi, K.

(1994). *El sustento del hombre*. Mondadori. Barcelona.

Pomeroy, S.B., y Otros,

(2001). *La antigua Grecia. Historia política, social y cultural*. Crítica. Barcelona.

Sartori, G.

(1995). *Teoría de la democracia. El debate contemporáneo*. Alianza. Madrid.

Snodgrass,

(1993). Anthony, *Arqueología de Grecia*. Barcelona. Crítica.

Soares, L.

(2002). *anaximandro y la tragedia*. biblos. buenos aires

Vernant, J. P.

(1991). *Mito y religión en la Grecia Antigua*. Ariel. Barcelona.

Vernant, J. P.

(1973). *Mito y pensamiento en la Grecia antigua*. Ariel. Barcelona.

Vernant, J. P.

(2003). *Mito y sociedad en la Grecia antigua*. Siglo XXI. México.

Vernant, J. P.

(1999). *Érase una vez... el universo, los dioses, los hombres. Un relato de los mitos griegos*.

F.E.C. Buenos Aires.

Weber, Max,

(1992). *Economía y sociedad, esbozo de sociología comprensiva*, F.E.C. México.

Material digital consultado:

www.rebelión.org

www.elmundo.es

EL SURGIMIENTO DE LA CIUDAD-ESTADO EN MESOPOTAMIA. ACERCAMIENTO A UN ANÁLISIS CRÍTICO, DESDE UNA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA

Nadia Ibarrola

Federico Dutelli

Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”

federicodutelli@hotmail.com; nadiaibarrola@hotmail.com

RESUMEN

En el presente trabajo intentaremos analizar la problemática que se nos presenta al momento de abordar la enseñanza del surgimiento del Estado en la Mesopotamia Asiática. Ésta debe ser señalada desde una doble perspectiva: por un lado apunta a dificultades que surgen en el plano histórico; por otro lado, estas mismas dificultades, plantean nuevos desafíos pedagógicos.

La complejidad de la cuestión histórica apunta a que, debido a la carencia de material arqueológico que permita dilucidar cómo se produce el surgimiento de una sociedad urbana, compleja y estatizada y cuál es el punto de partida de este salto cualitativo, así como a la falta de respuesta a ciertos interrogantes.

Es entonces a partir de esto que, a nivel pedagógico surgen ciertos problemas cuando se pretenden encarar las explicaciones pertinentes para favorecer la comprensión del tema en cuestión.

Partimos del marco teórico planteado por Marcelo Campagno, así como también los esgrimidos por otros autores a los efectos de brindar una herramienta para el estudio de la naturaleza del estado antiguo en el ámbito de formación docente, aproximándonos a una interpretación de un modelo de análisis que dé cuenta de las transformaciones cualitativas.

Palabras clave: surgimiento del estado, Uruk, revolución urbana, proceso de dominación, problemáticas pedagógicas

ABSTRACT

The present paper will try to analyze the problems presented to us at the time of dealing with the emergence of the Asian Mesopotamia State education. This should be referred to a dual perspective: one hand points to difficulties encountered in historical terms, on the other hand, these same difficulties, create new pedagogical challenge. The complexity of the historical issue aims which, due to the lack of archaeological material to elucidate how the emergence of an urban, complex and estatizada society occurs and what the point of departure of this qualitative leap and a lack of response to certain questions. It is then from this that problems arise when they are intended to address the relevant explanations for the understanding of the issues discussed at the educational level. We assume the theoretical framework raised by Marcelo Campagno, as well as also used by other authors for the purpose of providing a tool for the study of the nature of the former State's teacher, approaching an interpretation of a model that qualitative transformations account analysis.

Key words: emergence of the state, Uruk, urban revolution, domination process, pedagogical problematic

PROBLEMÁTICAS HISTÓRICAS

Entrar en un análisis profundo del surgimiento del Estado en la región mesopotámica requiere de un ejercicio sistemático, en donde pueden ponerse en relieve los enfoques utilizados por los diferentes autores sobre el tema. Siendo el objetivo principal de este trabajo el interrogante acerca de la aparición de la ciudad-estado de Uruk, hacia mediados del IV milenio a.C., proponemos analizar dicho proceso tomando como punto de partida el marco teórico aportado por uno de los autores trabajados por la cátedra para la explicación del surgimiento del Estado.

Marcelo Campagno, plantea que, hacia el año 3500 a.C. existía una pluralidad de sociedades subordinadas a tres núcleos en el Alto Egipto: los proto-estados de Hieracómpolis, Nagada y Abidos que surgieron luego de un periodo caracterizado por la existencia de hostilidades entre las distintas comunidades que habitaban la zona y que se caracterizaron por una compleja división del trabajo, una élite cuyas tumbas se diferenciaban del resto de la sociedad y la convivencia de dos tipos de relaciones

entre el jefe de la comunidad y ésta y entre aquél y las comunidades vecinas: en el primer caso ese jefe revestía el carácter de jefe-pariente cuyo poder se encontraba limitado por los integrantes de la comunidad a la que pertenecía mientras que en el segundo caso ese jefe se convirtió en el rey de esa población siendo sus facultades ilimitadas respecto de la misma (Campagno 2002: 174). Pero se debe tener en cuenta que la realidad existente en los mencionados proto-estados era excepcional (Campagno 2002: 177).

A pesar de la concurrencia de dichos núcleos en el Alto Egipto, las hostilidades regionales continuaron ya que se competía por obtener bienes de prestigio (Campagno 2002: 178-179). Estos proto-estados utilizaban la violencia bélica a los efectos de lograr el monopolio de la fuerza y un vínculo permanente de dominación.

Entonces, el surgimiento del Estado en Egipto debió producirse a partir de las guerras de conquista dirigidas desde el sur de la región hacia el Delta del río Nilo. Estas guerras se entienden, según el autor, como espacios intersticiales, en los cuales la lógica de parentesco que rige la normativa de las comunidades no puede imponer su práctica. Es en estos intersticios donde pudo plantearse una lógica de tipo estatal. La consecuencia de ello fue la instalación de un sistema novedoso para la época que respondía a prácticas diferentes a las del parentesco (Campagno 2007a).

En el caso de Egipto resultó relativamente sencillo identificar estos espacios intersticiales debido a que, principalmente se han hallado restos arqueológicos que dan la idea de conflicto bélico, el cual, según la teoría de Campagno, puede ser uno de los procedimientos por los cuales se instalaría otro tipo de lógica, la estatal, en comunidades que hasta el momento se habían regido por prácticas parentales. Luego, al comprobarse y entenderse la instalación de la ciudad de Menfis como centro de un Estado egipcio centralizado, el planteo continúa su curso entendiéndose que la construcción de esta ciudad responde a una necesidad de dominación, en la cual la élite se desprende de las prácticas comunales para dominar al resto de la población a través de la ruptura de los lazos de parentesco.

Pero si tomamos el caso de Mesopotamia, según la postura de este autor, el proceso de conformación de la ciudad-estado presentó importantes diferencias. Aquí, aparentemente, hubo de producirse una convergencia entre tramas parentales (Campagno 2007a: 100) que llevarían a la formación de un espacio urbano heterogéneo. En el caso de Uruk estaríamos considerando un espacio geográfico relativamente reducido en el cual se produciría cierta concentración de población provocada por migraciones. Allí habrían de entablarse relaciones entre no parientes que generarían de algún modo el surgimiento de la lógica estatal. Entre estas diferentes tramas parentales pudo haberse provocado un tipo de relación semejante al patronazgo, como modo de subordinación de cierto grupo de parientes

hacia otro de mayor poder. “*Pero los vínculos entre tales tramas también podrían haber alcanzado ribetes más asociados al conflicto, de modo de constituir un escenario más proclive a ser interpretado en términos de disputas faccionales. El eventual predominio de una facción sobre otra podría haber desembocado en otro tipo de lazos sociales*” (Campagno 2007a: 99) Este otro tipo de lazos sociales implicaría la aparición del tipo de relación estatal.

Sin embargo, el modelo de Marcelo Campagno no puede dar respuesta a por qué se han producido, en el marco de comunidades eventualmente igualitarias en las cuales el jefe no poseía poder, sino prestigio, modificaciones en la estructura social que llevaron a la instalación del Estado. En el caso de Mesopotamia no hubo conquista de un grupo comunal hacia otro como se dio en Egipto. Allí fueron aparentemente los conflictos faccionales los que llevaron al enfrentamiento. Pero ¿por qué habría de someterse toda una comunidad al dominio de una elite, teniendo en cuenta que era la comunidad la que tenía el poder?

Mario Liverani es otro de los autores que mayor desarrollo ha realizado para el tema del surgimiento del estado en Mesopotamia. Particularmente, en la cátedra se toman como referencia dos de sus producciones *El Antiguo Oriente. Historia, sociedad y economía* (1995) y *Uruk. La primera ciudad* (2006), a través de las cuales se analiza el tema planteado. En *El Antiguo Oriente...* encontramos un desarrollo explicativo acerca de los cambios que se producen a partir del surgimiento de la ciudad-estado de Uruk en el 3500 a.C. Allí el autor maneja el concepto de revolución urbana⁽⁴⁰⁾, ocurrida en la Baja Mesopotamia durante el periodo que abarca los años 3500 a.C. a 3000 a.C. para caracterizarla como un fenómeno complejo que se produjo de forma sistémica, por la interacción de factores primarios y secundarios (Liverani 1995).

La revolución urbana puede entenderse como un proceso largo, en el cual se produce una rápida aceleración hacia los principales cambios a partir de los cuales podemos plantear el surgimiento de la ciudad-estado. Estos cambios tuvieron un alto alcance que se manifestó en la transformación radical de la estructura de la ciudad en el espacio Endomediterráneo.

Uno de los primeros problemas teóricos que surgen, planteado por Liverani, es el de decidir cuáles de los factores fueron fundamentales y primarios, y cuáles fueron consecuencia de éstos. Las primeras explicaciones que se dieron al respecto resaltaron siempre uno de los factores (que bien pudo ser el demográfico, el tecnológico, etc.). Hoy día se piensa en la transformación de un mecanismo sistémico

⁽⁴⁰⁾ El concepto fue aportado por Gordon Childe, que si bien fue cuestionado, termina resultando apropiado para explicar el proceso de la formación de la ciudad-estado en la Baja Mesopotamia, en el asentamiento de Uruk.

en el cual sería difícil, o mejor dicho, de poca utilidad plantear cual es el principal factor que provocó el cambio. Se entiende entonces que todos los factores se influenciaron unos a otros provocando un cambio en la totalidad. A pesar de esta idea, se entiende que el aumento de la productividad agrícola es fundamental para asegurar el excedente a las comunidades. A partir de la existencia de estos excedentes, las comunidades pudieron mantener a especialistas por tiempo completo, creando un polo redistributivo central. El salto más llamativo fue el demográfico y urbanístico, pero el más sustancial fue el organizativo (Liverani 1995: 97).

Liverani hace especial hincapié en este punto (el factor organizativo) y es por ello que ve en el surgimiento de la ciudad el origen de la historia. Es a partir de ella que se produce una interacción compleja entre grupos humanos en cada comunidad (estratificación social, formación de una clase política dirigente, papel sociopolítico de la ideología) y entre las distintas comunidades organizadas (estados ciudadanos y comarcales), con sus distintas estrategias para competir por el acceso a los recursos y el control del territorio.

Para entender con mayor profundidad los cambios que se producen en la formación de la ciudad-estado, Liverani establece ciertas comparaciones entre las organizaciones sociales de los periodos precedentes a dicho proceso. En este contexto sostiene que en los periodos Neolítico y Calcolítico se daba la existencia de organización en comunidades/aldea o grupos trashumantes, que se caracterizaban por su homogeneidad y autosuficiencia. Las especializaciones existieron pero con un carácter ocasional. El salto organizativo que se produce a partir de mediados del IV milenio, consistió aparentemente en sistematizar la separación entre producción primaria de alimento y las técnicas especializadas. La relación entre los integrantes de la comunidad deja de ser complementaria y pasa a ser jerarquizada, con aldeas tributarias de la ciudad. En esta organización se producen dos corrientes de intercambios: una que traslada los excedentes alimenticios de los productores de alimentos a los especialistas; la otra que comprende los productos especializados y servicios de los especialistas a los productores de alimentos. En estos flujos de intercambio, las relaciones internas se desequilibran a favor de los especialistas, quienes conocen las técnicas más avanzadas y poseen una capacidad contractual y un prestigio social y cultural mayor que el de los productores de alimentos. En esta estructura, los escribas, los administradores, los supervisores y los sacerdotes, fueron quienes poseían una mayor especialización, y garantizaron la cohesión de la comunidad y la organización del trabajo. Lo que antes era tarea de los jefes de familia, ahora se convierte en la tarea más especializada de todas.

En el sistema especializado urbano la solidaridad se convierte en orgánica y necesaria. La sistematización de las especializaciones laborales, su concentración espacial y la aparición de polos

de decisión llevan a la formación de las “grandes organizaciones”: templos y palacios. Esto es lo que distingue a las ciudades de las aldeas.

El templo es la casa del Dios. El palacio es la residencia del jefe humano (familia y corte real). Pero palacio y templo son lugares donde se realizan tareas administrativas y se acumulan los excedentes.

La población se divide en dos grupos frente a la gran organización: los especialistas, que no poseen los medios de producción, trabajan para el palacio y son mantenidos a través de un sistema de raciones. Jurídica y económicamente son siervos del rey. Son mantenidos por el estado y se benefician de él. El resto de la población (familias productoras de alimento) es libre en el sentido de que detentan sus propios medios de producción, y trabajan para su propio sustento, pero es tributaria del estado. Entra en el engranaje redistributivo a la hora de dar, más que para recibir.

La organización central interviene en el campo a través de la excavación de canales, una infraestructura agrícola esencial que sólo puede garantizar la gran organización, cuya estructura le permite movilizar mano de obra.

En cada especialización se crea una relación jerarquizada entre maestros de taller y aprendices, entre superiores y obreros.

La sociedad de especialistas se convierte en una sociedad estratificada de clases.

Pero en este análisis, si bien realiza una descripción detallada de las modificaciones que se producen a partir de la conformación de la ciudad-estado, no encontramos explicación acerca del por qué de este surgimiento. Liverani enfoca con claridad que el principal cambio que se produce está dado en la instalación de una organización administrativa centralizada, que se manifiesta en la aparición del templo como ente depositario de los tributos de la comunidad. Puede interpretarse que su planteo apunta a cuestiones que se acercarán más, a nuestro entender, a un tipo de interpretación evolucionista, principalmente debido a que el cambio que se produce con la ciudad de Uruk pareciera estar dado por un desarrollo continuo proveniente de la fase de Ubaid, a través del cualabría una especie de embrión del estado en la presencia de los templos comunales que fueron apareciendo. En este sentido cabría entender que la aparición de la ciudad no supuso una ruptura.

En otra de sus publicaciones, *Uruk. La primera ciudad*, también tomada por la cátedra, nos encontramos con un avance respecto del texto anterior. Aquí, aparentemente el acento está puesto en las modificaciones que se produjeron en la Baja Mesopotamia, para la producción agrícola de la tierra. Se define cuál es la diferencia entre dos tipos de sistema de regadío, el de riego por manta y el de riego por surco. Según el autor, fue el segundo tipo de sistema el que se comenzó a utilizar con la

instalación de Uruk como centro administrativo, ya que este tipo de cultivo, por sus características, requirió de una acción centralizada y organizada, a diferencia del cultivo por manta que era realizado a escala familiar (Liverani 2006: 24-30).

Otra de las importantes herramientas de análisis que aporta este texto es la interpretación de la aparición de la ciudad-estado, como un cambio de estructura. Para que esto pueda entenderse, se debe tener en cuenta lo que plantea el autor acerca de la interpretación que ha producido la corriente evolucionista. Según esta postura, la sociedad estatal se desprende, en un sentido de desarrollo evolutivo, de la sociedad de jefatura. De esta manera, se habría producido una separación entre el jefe y el resto de la comunidad. Liverani hace referencia a esta explicación entendiéndola que se pasa de una situación bipolar (jefe-comunidad) a otra también bipolar (jefe separado de la comunidad). En lugar de esta explicación, el autor plantea que el cambio que se produce implica una transformación estructural, que comprende el paso de una situación bipolar a otra tripolar: *“En mi opinión, por el contrario, cabe suponer una transformación estructural de las relaciones debida a la introducción de un elemento nuevo (la agencia centralizada) [...]”* (Liverani 2006. 32). Esta última estaría comprendida por la presencia de tres ejes que estructurarían la lógica de lo estatal en Mesopotamia, que son, el templo, las haciendas del templo y, por último, las comunidades locales que aportan la fuerza de trabajo y el pago de impuestos al templo.

Ahora, si bien el aporte que realiza Liverani a través de este planteo es muy importante para la construcción del conocimiento histórico, siguen quedando fuera cuestiones que consideramos de importancia para producir explicaciones que favorezcan la interpretación, por parte de los estudiantes, que intentaremos abordar más adelante.

Desde el punto de vista de Cristina De Bernardi, en el caso particular de la Mesopotamia, la religión desplegó un papel trascendental en la construcción del Estado ya que mediante ella se logró disminuir el impacto de los efectos de la jerarquización social existente en un universo interétnico como en el que se encontraba inmersa dicha civilización (De Bernardi 1991-1992: 89).

Durante el periodo *protoestatal*, la sociedad se nucleaba en aldeas conformadas por “casas”, es decir que se trataba de comunidades de aldea, cuando éstas últimas se transformaron en comunidades de ciudad, se produjo un cambio cualitativo ya que en ese momento la mayoría de dichas “casas” siguieron siendo unidades económico-sociales de producción y reproducción social pero algunas de ellas adquirieron mayor protagonismo por constituirse en “casas templo”. Dentro de ella se depositaban ofrendas, convirtiéndose en el granero de la comunidad. Alrededor de esta reserva alimenticia y de la arquitectura del templo, que une la vida terrenal al universo, se lograron proyectar

las diversas y múltiples comunidades que dieron origen a la ciudad en la figura del Ensi, gobernante sacerdote del templo principal, mediante una red simbólica compleja que une el espacio desarrollado alrededor de dicho granero (De Bernardi 1991-1992: 87).

El templo fue la institución que disponía y manejaba los recursos disponibles de agua, tierra y mano de obra. Todo ello resultaba fundamental para la supervivencia de la sociedad debido a las características geográficas de la región ya que la irregularidad del caudal de agua de los ríos Éufrates y Tigris, entre los que se encontraba ubicada la Mesopotamia, podía causar una verdadera catástrofe que quizás implicaba muchas muertes así como la pérdida de cosechas y ganado. Todo ello resultaba devastador para la comunidad. De allí, la necesidad del control artificial de las aguas mediante la construcción de canales, regadíos, de vías de comunicación, trabajos de irrigación, etc., tarea que realizaba el templo. Tal era la importancia la obtención de agua que en función de ello se organizó el espacio ya que cuando la comunidad se agrandaba comenzaba a expandirse formando nuevas comunidades que dependían del templo de la comunidad originaria, el que construía nuevos canales de riego para proveer de agua a las nuevas comunidades, las que quedaban así, subsumidas y controladas por dicha institución (De Bernardi 1991-1992: 15-17). Es decir que se convertía en el “salvador” de la sociedad, obteniendo, manteniendo y hasta aumentando, de esta forma, su poder (De Bernardi 1991-1992: 11). Por lo tanto el método de dominación en relación al interior de la comunidad como respecto del exterior, se concretó a través del monopolio de los recursos necesarios para la subsistencia del pueblo desplegado por el templo.

Entonces, el punto central del planteo de De Bernardi, está puesto en la cuestión de las modificaciones en la conformación del espacio. A partir de ellas la autora interpreta que se produjo una complejización social que se vio reflejada en la jerarquización del espacio. Esta jerarquización pudo producirse a partir de una desigual utilización de los recursos.

En síntesis, retomando lo planteado por los autores, las ideas de Campagno nos abren una vía de análisis para la interpretación del surgimiento del Estado en Mesopotamia. Mario Liverani, trabaja en profundidad los cambios que se produjeron en la estructura de la sociedad a partir de la instalación de la ciudad-estado. En el planteo de De Bernardi encontramos el aporte de interpretar las modificaciones del espacio como resultado de los cambios en la sociedad.

Ahora, si bien los aportes de estos autores son de suma importancia para la comprensión del tema, llevar adelante la construcción del conocimiento que hace referencia al surgimiento del estado implica revisar cuáles fueron los mecanismos de dominación que hicieron posible que, en contextos de grupos igualitarios, o en donde regía la práctica del parentesco, surgieran modos de relación que implicaron

el sometimiento de un gran sector de la población de estas sociedades. Insistimos en este tipo de interrogantes debido a que conforman los principales cuestionamientos con los que generalmente se encuentra un estudiante cuando se plantean este tipo de explicaciones. Tal vez, lo más llamativo de esto es que resulta difícil entender los mecanismos de coerción de las sociedades en la antigüedad, a pesar de que estamos rodeados de prácticas coercitivas y de dominación.

Sin embargo podemos acercarnos a explicaciones convincentes, planteadas principalmente por dos de los autores que toma la cátedra, que analizan las relaciones de poder en el marco del surgimiento del Estado en las sociedades antiguas.

Pierre Clastres parte de la idea de que las sociedades primitivas no deben desarrollarse necesariamente hacia la conformación de una sociedad estatal. Contrariamente a lo que han planteado los evolucionistas, las primeras sociedades fueron sociedades contra el Estado. Al recorrer su análisis de las comunidades regidas por una lógica de jefatura, Clastres entiende que la presencia de un jefe no puede interpretarse como la de una figura a la cual responde toda la comunidad sin ningún tipo de resistencia. Por el contrario, el autor presenta varios ejemplos en los cuales el jefe de una determinada comunidad obtiene el apoyo de ésta siempre y cuando, aquello que se va a realizar beneficia a toda la comunidad. Cuando el jefe actúa en beneficio propio, corre el riesgo de perder el apoyo de toda su gente. Estas situaciones generalmente se produjeron cuando el líder ha intentado continuar con guerras que resultaban injustificadas para el resto de la comunidad.

Uno de los principales interrogantes que subyace a la postura del autor, hace referencia a la cuestión de por qué surge el Estado en sociedades aparentemente igualitarias, sociedades que han desarrollado sus propias estrategias para regir la vida de la comunidad. Al realizarse el proceso que conformaría a estas sociedades en estatales, ¿qué fue aquello que llevó a conformarlas en este sentido?

Clastres realiza una separación entre lo económico (en donde plantea cuestiones acerca de la producción de excedentes y de la necesidad de estas sociedades de producir excedentes) y lo político, siendo este último el principal cambio producido en las sociedades de jefatura. *“Para que en una sociedad el régimen de la producción se transforme en mayor trabajo para acrecentar los bienes, es necesario, o bien que los hombres deseen esta transformación, o bien que sin desearla, se vean obligados a ella por una violencia externa”* (Clastres 1971). Esta idea refuerza lo planteado por Campagno respecto del surgimiento del Estado.

El otro autor al que hacemos referencia en las clases de Historia Antigua es Maurice Goldelier quien realiza un análisis acerca de las relaciones de poder que se gestan en el proceso de formación del Estado. Para empezar, plantea que pueden distinguirse dos procesos de formación del Estado: *“uno*

exógeno con respecto a una sociedad, y el otro endógeno" (Godelier 1980: 1). El primer proceso refleja la situación en que una sociedad puede ser dominada por otra, mientras que en el segundo caso dentro una misma sociedad surgiría un grupo o persona que ejercería poder sobre el resto de la sociedad.

Para comprender los procesos de dominación que se producen en las sociedades, el autor parte de entender que *"[...] todo poder de dominación se compone de dos elementos indisolublemente unidos que le confieren su fuerza y su eficacia: la violencia y el consentimiento. Y creemos que de estos dos componentes del poder, la fuerza más decisiva no es la violencia de los dominadores, sino el consentimiento de los dominados"* (Godelier 1980: 1). La relación de violencia y consentimiento es considerada como una relación móvil, debido a que en determinadas circunstancias puede prevalecer una sobre la otra, pero estarán sujetas a modificaciones según cuál sea el desarrollo de la sociedad y el tipo de individuo que resulte del proceso cultural de cada grupo humano. *"En determinadas circunstancias [...] el consentimiento se transforma en resistencia pasiva; en otras, la resistencia pasiva se transforma en resistencia activa y a veces en rebelión contra el orden social. Algunas veces incluso una rebelión puede transformarse en revolución que quiera cambiar las estructuras de la sociedad"* (Godelier 1980: 1).

El proceso de dominación es asimilado por algunos grupos en forma espontánea, pero para que esto ocurra, la dominación debe presentarse a modo de servicio. Es a partir de diversos ejemplos que recorre el autor, que se entiende que, para que se produzca una dominación de modo duradero, los dominados deben entender que la elite gobernante aporta un servicio a la comunidad a modo de intercambio. En general, éste se realiza a través de la relación que establecen los gobernantes como intermediarios de los dioses, a través de los cuales velan por el bien de la comunidad asegurando buenas cosechas, lluvias y seguridad, entre otras cosas.

El punto central de la teoría de Godelier radica en que, para que este intercambio de servicios en los que se basa la dominación social pudiera establecerse, fueron necesarias ciertas condiciones históricas. Éstas consisten básicamente en la sedenterización de los grupos humanos, y a partir de ello la formación de una nueva relación del hombre con la naturaleza, que aparentemente llevó a las sociedades a diferenciar los intereses de los grupos humanos.

PROBLEMÁTICAS PEDAGÓGICAS

Previo a comenzar con el desarrollo del presente apartado, queremos aclarar que las principales problemáticas pedagógicas que pudimos encontrar surgieron como resultado del intento de transmitir los principales conceptos antes expuestos sobre el surgimiento del Estado en la Mesopotamia. Estas observaciones se realizaron dentro de un marco áulico con estudiantes entre los 13 y 14 años de edad, que asisten a una escuela pública de nivel medio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Allí encontramos que muchas de las problemáticas encontradas hacen referencia a la comprensión e interpretación de nuevos conceptos.

En primer lugar, pudimos ver que los conceptos que se deben manejar para el planteo del tema requieren una mayor abstracción por parte de los estudiantes, situación que genera la incompreensión total o parcial de algunas cuestiones.

Por otro lado, gran parte de las dificultades radican en la formación general y las ideas previas que tienen al momento de abordar explicaciones que apuntan a diversificar el conocimiento histórico.

En muchas ocasiones, consideran que las únicas civilizaciones importantes fueron la egipcia, la griega y la romana. De esto podrá desprenderse que existe cierta homogeneización del conocimiento heredada de una visión de la historia más “tradicional”.

En general, se han registrado dificultades en la asimilación de la terminología, aportada por algunos autores, que marcan conceptos claves de éstos. En la medida en que logran relacionar estos nuevos conceptos con otros contenidos previos o situaciones de la vida cotidiana, superan esta instancia incorporando la terminología trabajada.

Por último, encontramos que la complejidad propia de los conceptos implica un mayor esfuerzo por parte del docente para lograr la comprensión por parte de los estudiantes.

Estas cuestiones quizás hacen referencia a una combinación de factores entre los que intervienen causas educativas, sociales y evolutivas. Pero, es nuestra intención referirnos a las dificultades que se plantean a partir de “nuevos planteos” de la historia sobre el tema. Estas interpretaciones, a nuestro entender rompen con una visión tradicional que apunta a cierta rigidez conceptual. Se trata de generar la comprensión de los procesos que conformaron, en este caso, el surgimiento de la ciudad-estado a partir de un conglomerado de causas, donde las variables de espacio y tiempo generan que la generalización de situaciones y procesos no sea lo más conveniente. Es por eso que intentaremos referirnos a las principales dificultades pedagógicas surgidas en función de los planteos realizados por los autores abordados anteriormente.

Uno de los primeros interrogantes planteado por el alumnado hace referencia al surgimiento de un jefe pariente diferenciado del resto de la comunidad, en el contexto de organizaciones de tipo igualitaria. Esta duda surge a partir de la explicación de las características de las sociedades existentes previas a las comunidades de jefatura en el periodo de Ubaid en las que se carecía de una figura de poder dominante, existiendo un trato de tipo igualitario. La dificultad de interpretar este proceso consiste en la conceptualización de la existencia de un personaje que desempeñe un rol diferenciado en función de la acumulación de prestigio respecto de la comunidad. Asimismo, el tipo de relación que caracteriza a las sociedades de jefatura puede resultar totalmente dispar al vínculo predominante en la actualidad.

El concepto de revolución urbana, utilizado por varios de los autores, puede plantear ciertas dificultades entre los estudiantes. Éstas se estructuran desde la interpretación que generalmente hacen del término Revolución. Hemos visto que suelen asociarlo con un cambio brusco de la sociedad que se produce a partir de conflictos sociales, en el que un sector de la sociedad reclama una mejor existencia para su realidad de clase. Se hace evidente que dicho modelo es tomado, entre otras, de la Revolución Francesa. Pero en el caso de Mesopotamia la revolución urbana no implicó cambios bruscos ni abruptos. Aquí, las transformaciones sociales se dieron a partir de un proceso paulatino. Tampoco hubo reivindicaciones sociales por parte de un sector de la misma, sino todo lo contrario, produjo la instalación de la agencia centralizada planteada por Liverani. En este caso, entonces, entendemos que existen preconcepciones que deben ser reformulados a través de la tarea del docente.

Otro de los inconvenientes que se encontraron al abordar el tema es cuestión, es la incompreensión por parte del alumnado acerca de la existencia de una dominación lograda a través de la coerción ideológica y no bélica. De ello puede desprenderse que, quizás el obstáculo a vencer sea la asimilación de que la dominación sólo ocurre como consecuencia del uso de la fuerza física. Asimismo, el mecanismo utilizado por la coerción ideológica conlleva la invisibilización de la misma por lo que puede resultar dificultoso detectarla. De hecho, en la Mesopotamia la dominación podría haberse presentado a modo de servicio ya que los dominados entendían que la elite gobernante aportaba un servicio a la comunidad a modo de intercambio. En general, éste se realizaba a través de la relación que establecían los gobernantes como intermediarios de los dioses, a través de los cuales velaban por el bien de la comunidad asegurando buenas cosechas, lluvias y seguridad, entre otras cosas. Por lo tanto, el método de dominación en relación al interior de la comunidad como respecto del exterior, se concretó a través del monopolio de los recursos necesarios para la subsistencia del pueblo desplegado por el templo que fue la institución que disponía y manejaba los recursos disponibles de agua, tierra y mano de obra. Todo ello resultaba fundamental para la supervivencia de la sociedad debido a las

características geográficas de la región. De allí, la necesidad del control artificial de las aguas mediante la construcción de canales, regadíos, de vías de comunicación, trabajos de irrigación, etc., tarea que realizaba el templo. Tal era la importancia la obtención de agua que en función de ello se organizó el espacio ya que cuando la comunidad se agrandaba comenzaba a expandirse formando nuevas comunidades que dependían del templo de la comunidad originaria, el que construía nuevos canales de riego para proveer de agua a las nuevas comunidades, las que quedaban así, subsumidas y controladas por dicha institución. Es decir que se convertía en el “salvador” de la sociedad, obteniendo, manteniendo y hasta aumentando, de esta forma, su poder.

Para que los estudiantes puedan comprender la situación descrita, se debe poner de manifiesto la existencia de dominación ideológica en la actualidad recurriendo a ejemplos de la vida cotidiana en los que se evidencia la misma para lograr que la desnaturalicen y que comprendan la concurrencia del poder de forma solapada.

Por otro lado, es muy difícil de conceptualizar el cambio de la estructura organizacional ocurrido en la Mesopotamia para que sea posible la aparición de la ciudad-estado ya que deben comprender que para que ello sea posible debe producirse un cambio estructural y, además, porque se les ha inculcado una concepción evolucionista por lo tanto resulta muy dificultoso comprender que no necesariamente la sociedad estatal se desprende de la sociedad de jefatura, habiéndose producido una separación entre el jefe y el resto de la comunidad, pasando de una situación bipolar (jefe-comunidad) a otra también bipolar (jefe separado de la comunidad). De hecho, en el caso de la Mesopotamia, el cambio producido implicó el paso de una situación bipolar a otra tripolar ya que se introduciría la agencia centralizada (el templo) que constituiría un elemento nuevo. Es decir que existiría la concurrencia de tres ejes que estructurarían la lógica de lo estatal, que son, el templo, las haciendas del templo y, las comunidades locales que aportan la fuerza de trabajo y el pago de impuestos al templo.

De lo expuesto se desprende que, la formación evolucionista acerca de los procesos influye de manera sustancial al momento de comprender que los mismos pueden producirse de forme disímil ya que los condiciona y se debe desandar sobre ellos para retomar ciertos conceptos y abordar diferentes perspectivas de los mismos.

Para la comprensión de la Mesopotamia, otro concepto clave responde a la noción de modelo “policéntrico”, el cual encierra procesos de dominación diferenciados. Cuando se abordan las explicaciones acerca del surgimiento del Estado en Egipto, pareciera ser que dicho proceso no plantea grandes dificultades para comprender la instalación de prácticas estatales en las comunidades de parentesco. Según lo explicado, entendemos que la comprensión de este proceso en Egipto no deja

cuestiones inconclusas, en las cuales los estudiantes deberían desarrollar un análisis más complejo. Aparentemente esta situación detenta tales resultados debido a que en el surgimiento del Estado en el territorio del Nilo se vio atravesado por prácticas de violencia, habiéndose producido un cambio en el tipo de guerra que se llevaba adelante. Se pasó de la guerra de saqueo a la de conquista. Y quizás sea ésta la situación más clara para explicar el conjunto del proceso. La violencia, y la coerción ejercida a través de ella, son totalmente explícitas. El resultado de ello fue la instalación de un estado unificado en la cuenca del Río Nilo.

Pero como en el caso de Mesopotamia el modelo que se plantea es el de, por un lado, un estado de tipo policéntrico, que implica la existencia de varias ciudades-estados conviviendo al mismo tiempo. Por otro lado, la expansión que se produce es a través del intercambio, situación que no generó un estado territorial unificado, y por ende no se produjeron grandes situaciones de conflicto bélico. Y pareciera ser esta cuestión la que lleva a confusiones, debido a que una de las preguntas más recurrentes entre los estudiantes apunta a comprender cómo se produce la dominación en las sociedades devenidas en Estados.

A modo de resumen, podemos decir que se pueden identificar problemáticas para la comprensión de los contenidos aquí planteados que hacen referencia al contexto educativo en general. Con esto nos referimos a las problemáticas propias de la educación, de la edad de los estudiantes y de su formación. Pero también entendemos que existen ciertos inconvenientes que se presentan a través de la incorporación de nuevas posturas sobre el tema. Los conceptos que antes detallamos, aportados por los autores requieren de un tipo de intervención del docente que favorezca la comprensión de los mismos.

REFLEXIONES FINALES

Desde el punto de vista histórico, encontramos que las principales dificultades para la comprensión del surgimiento del Estado en Mesopotamia responden al modelo que se plantea para dicho proceso. La inexistencia de luchas de conquista, y por ende, la utilización de una coerción de tipo ideológica, hacen que, a nuestro entender, se vean solapados los procesos de violencia y consentimiento que plantea Godelier. Pero es justamente a través de este tipo de lectura que podemos acercarnos a la comprensión del contenido.

En lo que concierne a la cuestión educativa, aparentemente existe cierto imaginario que da vueltas alrededor de las sociedades llamadas antiguas, guiado en parte por cierta visión de la historia, que hace que se invisibilicen las prácticas de dominación, así como todo un proceso de cambios paulatinos que llevan a la formación de nuevas estructuras sociales en la antigüedad.

Después de todo lo expuesto resulta necesario establecer cuáles son las dificultades que a nivel pedagógico debemos sortear para tratar el tema del surgimiento del estado en Mesopotamia.

El eje principal de las dificultades en la enseñanza radica justamente en la naturaleza del conocimiento histórico. Pareciera ser que para encontrar explicaciones para el caso mesopotámico, los modelos teóricos dejan cuestiones inconclusas. Entonces debemos preguntarnos qué hacer frente a esta situación al enfrentar las explicaciones del fenómeno. ¿Podemos trabajar con estos interrogantes desde la perspectiva de construcción del conocimiento histórico?

Cuando se abordan las explicaciones acerca del surgimiento del Estado en Egipto, pareciera ser que dicho proceso no plantea grandes dificultades para comprender la instalación de prácticas estatales en las comunidades de parentesco. Según lo explicado, entendemos que la comprensión de este proceso en Egipto no deja cuestiones inconclusas, en las cuales los estudiantes deberían desarrollar un análisis más complejo. Aparentemente esta situación detenta tales resultados debido a que en el surgimiento del Estado en el territorio del Nilo se vio atravesado por prácticas de violencia, habiéndose producido un cambio en el tipo de guerra que se llevaba adelante. Se pasó de la guerra de saqueo a la de conquista. Y quizás sea ésta la situación más clara para explicar el conjunto del proceso. La violencia, y la coerción ejercida a través de ella, son totalmente explícitas.

Pero como en el caso de Mesopotamia el modelo que se plantea es el de expansión a través del intercambio, situación que no generó un estado territorial unificado, y por ende no se produjeron grandes situaciones de conflicto bélico. Y pareciera ser esta cuestión la que lleva a confusiones, debido a que una de las preguntas más recurrentes entre los estudiantes apunta a comprender cómo se produce la dominación en las sociedades devenidas en Estados.

Esta dificultad se complejiza, debido a que responder a esta pregunta resulta un hecho casi imposible. Está fuera de las posibilidades y los planteos de los autores que citamos, porque son interrogantes que atraviesan el conocimiento histórico y se inscriben dentro de un pensamiento de tipo ideológico o hasta filosófico.

BIBLIOGRAFÍA

Campagno, M. (2002) *De los jefes parientes a los reyes dioses. Surgimiento y consolidación del estado en el Antiguo Egipto*, pp. 171-201, Aula Aegyptiaca, Barcelona

Campagno, M.(2006) *Estudios sobre parentesco y Estado en el Antiguo Egipto*, Ediciones del signo, Buenos Aires

Campagno, M. (2007a) *El origen de los primeros Estados: la “revolución urbana” en América precolombina*, Eudeba, Buenos Aires

Campagno, M. (2007b) “Dinámicas sociopolíticas en el delta del Nilo a fines del IV milenio a.C.: Un problema teórico”. Ponencia presentada en: *XIº Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*, Tucumán

Clastres, P. (1971) “La sociedad contra el estado”, en: *La Societé contre l’État, París*, Les edicions de minuit

Godelier, M. (1980) “Orígenes y formación. Procesos de la constitución, la diversidad y las bases del estado.”, en: *Revista Internacional de ciencias sociales*, UNESCO, París

Liverani, M. (1995) *El Antiguo Oriente*. Crítica, Barcelona

Liverani, M. (2006) *Uruk. La primera ciudad*. Bellaterra Arqueología, Barcelona

De Bernardi, C. (1991-1992) “Ciudad y aldea en la Mesopotamia del III Milenio a.C. Aproximación a la organización social del espacio.”, pp. 9-23, En: *Anuario N° 15*, Segunda época, Publicaciones U.N.R., Rosario

De Bernardi, C. “Identidad étnica, poder y religión en la Mesopotamia sumero acadia”, en: *Revistas Anuario de la Universidad de Rosario*, UNR, Rosario

Agradecimientos:

A Martín Cifuentes por creer en nosotros, por incentivarnos a transitar el camino de la investigación, por sus grandes ideas y por su generosidad.

Al grupo de colaboradores que integran la cátedra de Historia Antigua de Egipto y Cercano Oriente, Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”, a cargo del Profesor Martín Cifuentes, por compartir con nosotros este espacio de investigación y aprendizaje y por su esmerada colaboración.

**EL PROCESO DE DEMOCRATIZACIÓN EN EL
I.S.P. DR. JOAQUÍN V. GONZÁLEZ (c. 1989-1992)**

María Victoria Fernández*

Sandra Suárez**

**I.S.P. Dr. Joaquín V. González,*

***I.S.F. N° 52 “Francisco I. Arancibia”*

mvicfernandez@gmail.com; profsandrasuarez@yahoo.com.ar

RESUMEN

Hacia la década de 1990 comenzó un proceso de democratización académica en los Institutos Terciarios. En esta primera aproximación sobre el tema nos centraremos en el caso particular del I.N.S.P. Dr. Joaquín V. González, por ser egresadas de esa institución y haber participado de ese espacio.

El objetivo de este trabajo es indagar a través de las representaciones sobre la gestión educativa y participación docente-estudiantil, danto a conocer las formas prácticas de expresión y la toma de decisiones de las comunidades educativas involucradas, haciendo ejercicios de sus deberes y derechos de ciudadanos.

Palabras clave: democratización, I.N.S.P. Dr. Joaquín V. González, comunidad educativa, participación docente-estudiantil, gestión educativa

ABSTRACT

Towards the decade of 1990 a process of academic democratization in the Tertiary Institutes began. In this first approach on the subject we will concentrate in the particular case of the I.N.S.P. Dr. Joaquin V. González, for being withdrawn of that institution and participated salary of that space.

The objective of this work is to investigate through the representations on the educative management and educational-student participation, tapir to know the practical forms

expression and the decision making of the involved educative communities, making exercises of its duties and rights of citizens.

Key words: democratization, I.N.S.P. Dr. Joaquín V. González, educative community, educational-student participation, educative management

INTRODUCCIÓN

El trabajo que presentamos constituye un avance preliminar sobre el proceso de democratización de los Institutos Terciarios, específicamente el caso del Instituto Nacional del Profesorado Dr. Joaquín V. González entre los años 1989-1991. El devenir de los acontecimientos después de estos años, no está contemplado en este escrito, sino que será un trabajo a posteriori.

Nuestro aporte al IV Coloquio Argentino Peruano “Ciencias Sociales aplicadas a la Educación Latinoamericana, Problemáticas y perspectivas de la educación intercultural”, consiste en reseñar ese espacio de construcción democrática, para lo cual desde un enfoque procesual utilizamos técnicas cualitativas de investigación social como la entrevista, porque nos permite acceder al contenido de una representación. La población participante son actualmente docentes del I.S.P. Dr. Joaquín V. González, y egresados de esa institución.

El tema tiene como base los siguientes supuestos básicos: la importancia de la necesidad de propiciar una forma de gestión alternativa a la existente para fines de los ochenta y principios de los noventa, la voluntad de un grupo de docentes de convocar al resto de la comunidad educativa, la posibilidad real de formar un cuerpo colegiado con predominio de asamblea departamental, para llevar adelante proyectos de renovación académica, y la conciencia democrática y participativa de los miembros de aquella.

De acuerdo con lo dicho anteriormente, planteamos la siguiente cuestión: ¿Cuáles son las representaciones que tienen los docentes del proceso de democratización en el I.N.S.P. Dr. Joaquín V. González? Nosotros pensamos que la implementación de las reformas educativas en la década de 1990, de corte político neoliberal y la situación de intervención dada en dicho Instituto, fueron dos puntos centrales que llevaron a un grupo de profesores y estudiantes comprometidos con la educación pública, gratuita y laica, y pertenecientes a una de las

instituciones más prestigiosas de formación docente a movilizarse en la construcción de un espacio educativo democrático y con gestión participativa.

A continuación, en primer lugar, haremos una breve descripción histórica como marco referencial, y en segundo, analizaremos las entrevistas realizadas de acuerdo al interrogante mencionado anteriormente.

MARCO HISTÓRICO

La Ley Federal de Educación 24195 entró en vigencia en 1993. La misma propició nuevos temas de debate que se instalaron en la sociedad, a saber: la calidad educativa, el buen trabajo pedagógico, la ruptura definitiva con los paradigmas positivistas de la tradición académica.

La formación de grado y el perfeccionamiento docente permanente constituyen dos de las líneas principales en las que se asienta la expectativa de transformación académica, cuyo objetivo resultaba ser reparador de la crisis educativa.

Cabe recordar que hasta la sanción de la Ley Federal de Educación 24195 estaba en vigencia la Ley 1420 sancionada en 1884, cuya concepción normativa, disciplinaria y tecnicista no correspondía con el contexto en ninguno de sus aspectos.

Es importante destacar que durante el siglo XX hubo cuestionamientos a la tradición académica fundada en la racionalidad positivista, pero fue a partir de 1990 donde tomó impulso el debate sobre la necesidad de una transformación en la educación argentina.

La tradición académica, el vaciamiento de contenidos en la escuela y la ausencia de saberes socialmente significativos fueron temas tratados por políticos, economistas, periodistas, empresarios y pedagogos, nacionales y extranjeros, que tomaron posición sobre materia educativa (Davini 2005).

Se desprende de lo anterior que ni la normativa existente ni las experiencias registradas en otras instituciones de formación docente, llevaron adelante prácticas innovadoras en gestiones educativas, con lo cual consideramos que las circunstancias particulares en las que se encontraba el I.N.S.P. Dr. Joaquín González fueron las que dieron el marco en donde se

insertó el particular proceso de normalización siendo uno de los primeros en reclamar la participación estudiantil en esa transformación, como veremos en el acápite siguiente.

LA NORMALIZACIÓN ANTES DE LA NORMALIZACIÓN

Comenzamos la cronología con un testimonio del Prof. Daniel de Lucía, quien describe la situación remontándose al año 1983. Este testimonio señala el comienzo del proceso

“Al comienzo del gobierno de Raúl Alfonsín la intervención de la Prof. Amalia Duarte pensó en llamar a una normalización. Se tomó como punto de partida el estatuto del profesorado del año 1961. El Centro de Estudiantes no estaba de acuerdo con normalizar en esas condiciones porque el Estatuto vigente preveía una participación simbólica de dos estudiantes consejeros con voz y sin voto. Esta idea tampoco era compartida por algunos integrantes del claustro docente al que sumaban un cuestionamiento desde el punto de vista pedagógico (...) Un proyecto de reforma de planes que bajó del Ministerio (predominio de materias pedagógicas) y el proyecto de llamar a concurso con jurados externos y limitando la posibilidad para los que ya ejercían de presentarse a nuevas cátedras que se abrieran (...)”.

“A partir del año 1985 algunas agrupaciones estudiantiles Época (PC) y Alternativa (PI) propusieron crear un foro de docentes a favor del cogobierno igualitario. En 1986 cuando llegó la intervención del Prof. Ovide Menín el nuevo rector convocó al centro de estudiantes antes que a los docentes. Ninguna de estas ideas prosperaron. En los años sucesivos hubo varios llamados desde el Ministerio de Educación para normalizar la situación del Joaquín. En ninguna de ellas se manifiestan los mecanismos por los cuales deberán ser elegidas las nuevas autoridades con lo cual es de suponer que deben ser mediante el Reglamento de 1961 y otro mecanismo planteado por la institución.

Asimismo consideramos que quedaba en claro que las diferentes propuestas en cuanto a la composición del consejo directivo es una de las situaciones que tensa la relación entre gran parte de los docentes y los alumnos y es donde pensamos que en función no tanto de su estructura organizativa sino por la amplitud de ideas en debate, los estudiantes ganan terreno manifestando una oposición sostenida a la normalización en los términos planteados

donde su representación era minoritaria. En 1988 el Consejo Directivo plantea elecciones. El centro de estudiantes plantea el boicott a las mismas. La oposición al nuevo consejo consultivo fue intensa”.

“(…) Toda la primer mitad de 1988 el centro se opuso fuertemente a la normalización. La agrupación del PO, estábamos Monti y yo, hicimos fuerza y logramos sumar al peronismo que presidía el centro (Guillermno Cosentino) que al principio se mostraba ambiguo en este tema. De la misma manera se sumó el Frente Estudiantil (PC-PI) que por lo bajo decían que había que integrar, aun en minoría. La única agrupación que apoyó la normalización bajada desde arriba fue Franja Morada, María Laura Marina y el "ruso" Gerardi, (...) Todos de historia” (Daniel De Lucía 2009).

La Prof. Isabel Vasallo del Departamento de Castellano, Literatura y Latín, sostiene que *“(…) Ininterrumpidamente, desde 1984, en el primer año del retorno a la Democracia, venían sucediéndose gestiones cuya función era convocar a elecciones para dar lugar a la conformación de un gobierno (Gobierno: Rector, Vicerrectores, Consejo Directivo), que durara un año durante el cual el Consejo debía redactar y aprobar el Reglamento Orgánico de la institución” (Isabel Vasallo 2009).*

A continuación nos centraremos en los hechos esenciales en el proceso de normalización.

EL PROCESO DE NORMALIZACIÓN. LOS HECHOS

Cuando hablamos de autonomía la definimos como la potestad que dentro de un Estado poseen distintos organismos, para regirse mediante normas y órganos de gobierno propio. Souto *et al* (2004), conceptualiza el término como algo a conquistar, donde se encuentran implicadas ciertas luchas, a favor de su obtención, ya que, no sólo se discute y se defiende, sino que involucra un modo de relación con otros para sustentarla

“El concepto de autonomía como perspectiva para el análisis organizacional significa tratar a la organización como un sistema autoorganizado, con determinación interna e independencia relativa” (Souto et al 2004: 175).

Con el cambio de autoridades ministeriales a partir de la asunción de Carlos Ménem se designa un nuevo rector interventor para el Instituto, el Prof. Carlos Guitián. El Prof. Daniel de Lucía dice al respecto

“Luego del triunfo de Ménen en las elecciones y la designación de Gutián como interventor -fue una movida de Mario Oporto-, el viejo consejo consultivo fue arrumbado como una pieza de museo” (*Daniel de Lucía 2009*).

Cabe aclarar que durante la gestión del Prof. Carlos Guitian algunos de los departamentos integrantes del profesorado comienzan un proceso de elección de autoridades departamentales y el llamado a concurso de cátedras. Tal es el caso del profesorado de Castellano, Literatura y Latín y de historia

“En 1991, me postulé por primera vez como directora del Departamento; en ese momento no estaban reglamentadas las direcciones de los Dptos., porque no estaba normalizado el instituto. Así que mi primera gestión, electiva (votaron docentes y alumnos) duró un año. Volví a presentarme para 1992 y ese período fue más extenso, se prolongó hasta 1995”.

“(…) Por eso si bien los departamentos más movilizadados (fueron Castellano, Literatura y Latín y de historia)….,que se pusieron a la cabeza del pedido de renuncia de Guitián (del que participamos docentes y estudiantes), y llevaron adelante, **a través de la modalidad de asamblea**, las gestiones para que se llegara a las condiciones que posibilitaban el llamado a elecciones, hubo apoyo y presencia de otros departamentos (Inglés, Ciencias de la Educación...). Incluso se formó una comisión integrada por representantes docentes y estudiantiles **de diferentes departamentos** -de la que formé parte-, que una vez que Guitián renunció se hizo cargo de establecer los contactos entre la institución y el Ministerio” (*Isabel Vasallo 2009*).

Con referencia al Departamento de Historia, y con el fin de demostrar cómo fue ese proceso en aquél, analizamos una nota dirigida a la Comunidad del Profesorado de Historia, firmada por su Junta Departamental hacia 1994 -según se desprende del documento-, que nos informa sobre la situación y registra el primer cogobierno docente-estudiantil elegido por el voto del Departamento

“Por la presente la Junta Departamental saliente recuerda la historia del co-gobierno de este Departamento.

La misma comienza en abril de 1986 (tal como figura en las actas departamentales) como un reclamo del alumnado por participar en las decisiones de gobierno departamental y como medio para la democratización del Instituto Nacional Superior del Profesorado J. V.

González [...] En noviembre de 1992, se elige este co-gobierno integrado por las Profesoras Z. López, A. M. Rocchietti, M. E. Naddeo y los alumnos S. Suárez, P. Mur y J. García Venturini” (*Expediente Departamento de Historia M.C.B.A: s/r*).

La Junta Departamental de Historia mantuvo dos objetivos: redacción del reglamento para el cogobierno departamental, basándose en el mandato de asamblea, y su espacio de autonomía dentro de la Institución. Para ésta, la cuestión pasa por definir los procesos de control y las formas legítimas de realización entendiendo a la asamblea docente-estudiantil como el mecanismo que fortalece la autonomía institucional

“Esa Asamblea se pronunció por la forma de gobierno denominada “Claustro único” y por el documento de las competencias de co-gobierno basadas en el principio de la autonomía académica para el Departamento [...]” (*Expediente Departamento de Historia M.C.B.A: s/r*).

Solamente esta nota es examinada en lo concerniente al antecedente de quiénes fueron los integrantes de la Primera Junta del Departamento de Historia y cuáles eran sus objetivos, ya que, como podemos observar su fecha es posterior y remite a hechos que se sucedieron a posteriori del período que estamos trabajando. No obstante, es importante mencionarlo porque las franjas temporales son dinámicas no estáticas.

Los entrevistados hacen hincapié en la discusión y la presencia de planteamientos sobre la forma de cómo llevar adelante las acciones que cuestionaban el poder y la importancia de la participación estudiantil como instancia democratizadora. Rescatamos de la entrevista de la Prof. Isabel Vasallo lo siguiente en relación con lo expuesto

“La comunidad se organizó desde abajo hacia arriba; hubo una actitud sumamente plural por parte de quienes llevaron adelante esta iniciativa y de quienes participaron de ella; quiero decir con esto que hubo un enorme respeto por las posiciones que se pusieron en juego a la hora de pensar y proponer, en forma pública, de qué manera tenía que conformarse el nuevo gobierno y los pasos a seguir para llevar adelante las elecciones” (Isabel Vasallo 2009).

A continuación ponemos de manifiesto la experiencia didáctica que tuvo lugar a partir del proceso de normalización y que impulsó una transformación en el Departamento de Historia en particular.

EXPERIENCIA DIDÁCTICA

Toda situación de enseñanza-aprendizaje implica una relación innovadora de los actores involucrados. En el caso de la normalización del “Joaquín”, pudimos observar cómo la participación de docentes y estudiantes a través de la búsqueda de información, el debate democrático y las resoluciones adoptadas en asambleas o en jornadas de debate, desarrollaron experiencias educativas más flexibles o alternativas respecto de las correspondientes a gestiones anteriores, autoritarias.

A partir del proceso de normalización el “Joaquín” salió del aislamiento en el que se encontraba, se fortalecieron los lazos institucionales, y se llevaron a cabo acciones que incluían la opinión de estudiantes interesados en tomar decisiones que atañen a su formación.

La Prof. Susana Aime nos dice al respecto

“Los temas a tratar involucraban a toda la comunidad educativa: redacción del reglamento de las distintas carreras, elección de autoridades, construcción de un co gobierno igualitario, y frente a estos temas las resoluciones que se adoptaran en las asambleas podían modificar situaciones posteriores o al menos “sentirnos preparados para enfrentar la municipalización lo que implicaba una desjerarquización del instituto” (Susana Aime 2009).

Paralelamente a la situación que se desarrollaba dentro del “Joaquín”, por fuera, otras instituciones educativas, generalmente vinculadas a la gestión pública, gremios, partidos políticos y agrupaciones llevaban adelante acciones de lucha contra la Ley de Educación Superior.

Esta experiencia autogestionaria novedosa generó un cambio la relación de poder dentro de las aulas.

En una situación pedagógica quedan transparentes las relaciones de poder, el trabajo docente se orienta a hacia distintas finalidades en las cuales se involucran objetivos propios, institucionales y políticas educativas entre otros. Esto hace que la circulación de conocimientos entre los docentes y alumnos muchas veces sea compleja y contradictoria dado ambos tienen experiencias diversificadas y jerárquicamente diferencias (Davini 2005).

En este caso el contexto de debate propició que la tensión se focalizara en la discusión entre las diferentes posturas y la búsqueda de consenso que permitiera tomar decisiones a la comunidad educativa. La apropiación de los contenidos conceptuales de los estudiantes y la

posición de los docentes despojados de la cobertura institucional también modificó la transposición didáctica dado que se trataba de construir una nueva institución, donde la actitud al diálogo y la participación hacían posible construir una nueva realidad a la altura de las circunstancias.

Desde el punto de vista de los contenidos actitudinales la percepción de la propia participación hace posible pensar que el trabajo docente no es una cuestión privada, es un asunto público y que la sociedad tiene el deber y el derecho de ejercer controles apropiados para su efectivo desarrollo. La complejidad de la sociedad actual hace imposible pensar en el trabajo docente como ajeno a la evolución de las actividades públicas, la educación en una cosa pública y a pesar de las contradicciones que se plantean son logros de las sociedades democráticas y producen efectos en la formación de la ciudadanía (Davini 2005).

CONCLUSIÓN

En las entrevistas realizadas y analizadas, podemos observar que circulaban opiniones compartidas sobre la necesidad de normalización a través de la participación, la pluralidad de ideas, y el espíritu democrático de los distintos integrantes de la comunidad.

Las personas entrevistadas -docentes actualmente del “Joaquín” y egresados del mismo- señalaron que la experiencia fue positiva, con un amplio nivel de colaboración, discusión, aceptación de diferencias y de compromiso por la defensa de la educación pública.

Consideramos que en este escrito se trabajaron dos cuestiones. La primera se corresponde con la necesidad de comunicar a la población educativa un proceso particular de participación docente-estudiantil. La segunda, dado que las autoras somos egresadas del I.N.S.P. Dr. Joaquín V. González, y partícipes de ese espacio democrático, valoramos esa apertura que tuvo como protagonistas a docentes y estudiantes, para juntos analizar, resolver y decidir qué instituto queríamos tener.

BIBLIOGRAFÍA

Davini, María Cristina

2005. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós. Buenos Aires.

Expediente Departamento de Historia. M.C.B.A. Fotocopia. s/r.

Souto, Marta, Mastache, Anahí V. y Mazza, Diana

2004. La identidad institucional a través de la historia. Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González. Buenos Aires.

UNA APROXIMACIÓN AL PROCESO DE CONSOLIDACIÓN DEL ESTADO DURANTE LA III DINASTÍA DE UR

Gimena Galindo

Instituto Superior del Profesorado “Doctor Joaquín V. González”

gimegalindo25@hotmail.com

RESUMEN

El tema que se desarrollará en este trabajo será el modo en que el Estado se consolidó en Mesopotamia como espacio de monopolio legítimo de la coerción; en relación con la función del culto y las imágenes legitimadoras del rey durante la III Dinastía de Ur. Para ello, se realizará un recorrido histórico mostrando los distintos mecanismos ideológicos que se crearon para justificar la instauración permanente del Estado y lograr, al mismo tiempo una identidad colectiva que uniera a acadios y sumerios dentro de una misma nación. Con este fin, el Estado junto con el Templo se apropiaron de las representaciones propias del lenguaje del parentesco para asegurar la identificación del pueblo con la monarquía y ocultar las diferencias sociales y étnicas de fines del III milenio.

Palabras claves: monopolio, legitimación, identidad, coerción, ideología.

ABSTRACT

The topic which will be developed in this work will be the way in which the State is consolidated in Mesopotamia as legitimate monopoly of coercion; space in the role of worship and legitimadoras images of the King during III dynasty of Ur relationship. To do this, will be a historical tour showing different ideological mechanisms created to justify the permanent establishment of the State and to achieve, at the same time a collective identity that join acadios and sumerios on a same nation. To this end, the State together with the temple appropriated own parentage language representations to ensure indentification of the

people with the monarchy and hide social and ethnic differences of the III Millennium purposes.

Key words: monopoly, legitimation, identity, coercion, ideology.

INTRODUCCIÓN

Durante el proceso del surgimiento del Estado, la Mesopotamia se encontraba habitada por dos grupos lingüísticos: los aglutinantes, sumerios y los semitas, acadios. Estos dos grupos étnicos organizados en comunidades (formación socio-cultural) eran diferentes e independientes en un principio, por tanto cada uno poseía una cultural propia. Sin embargo, a partir de fines del IV o inicio del III milenio puede observarse a través de las fuentes una fuerte asociación, que no permite separarlos para describir las características propias de cada uno. Esto fue, como dicen los autores Bottéro y Kramer, por la mezcla demográfica producida entre estas dos etnias mayoritarias del país, que parece haber sido pacífica, sin choques culturales.⁴¹

Estas comunidades funcionaban como un organismo autónomo en las sociedades pre-estatales, por ello con la construcción del Estado no desaparecieron, sino que pasaron a quedar organizadas políticamente de forma centralizada por el mismo, generándose a su vez dentro de ella diferenciaciones: comunidad de aldea, comunidad urbana, etc.

Sin embargo, esta transformación que implicó la estructuración de una diferenciación social fuerte en el interior de la sociedad, necesitaba de la creación de nuevas identidades, de una configuración etno-política que desplazaría el sistema de identidades hacia el espacio de una unidad socio-política superior. En este contexto, fue que las elites emergentes promovieron la reelaboración de elementos míticos y religiosos de la tradición comunitaria, para crear los mecanismos de legitimación en la construcción de esta entidad política.⁴² Estos elementos culturales, fueron provistos por la fusión del Estado con el Templo, que cumplía el rol de

⁴¹ Bottéro, J y Kramer, S, “*Cuando los dioses hacían de hombres*”, Ediciones Akal, 2004, pág. 41.

⁴² DE BERNARDI, Cristina, “Identidad étnica, poder y religión en la Mesopotamia sumero acadia”, en: *Revista Anuario de la Universidad de Rosario*, Rosario, UNR pp. 89-91.

legitimar su poder a través del culto, que presentaba al rey como el elegido de los dioses para el cuidado de la ciudad, a la cual todos los hombres pertenecían por haber nacido ahí. De esta manera, creó una identificación que mantuvo la cohesión social. A medida que el Estado fue fortaleciendo más su poder, las imágenes de legitimación postuladas por el Templo se fueron complejizando, ya que la coerción implantada se fue extendiendo, necesitando de nuevos recursos ideológicos que justificaran este proceso. De esta manera, se llegó a la divinización de los reyes; de forma que la religiosidad se apoderó del universo mental de las personas transformándose en ideología y constituyéndose como el factor de identidad étnica.⁴³

COSMOLOGÍA SUMERIA

Debido a que la religión se convirtió en el sustento ideológico de la instauración y permanencia del Estado y en la herramienta de unificación de sumerios-acadios, es necesario conocer las características más importantes de dicha religión. A través de ella, podremos comprender de forma más profunda, por un lado la manera en que los hombres de esta época pensaban el universo y su lugar dentro de él y por otro, los elementos que el Templo y el Estado se apropiaron de la tradición para mantener ciertas formas establecidas de vida.

Los pensadores sumerios tenían una visión del hombre y su destino, según su concepto de mundo, bastante pesimista. El hombre había sido creado solo para servir a los dioses suministrándoles comida, bebida y sosiego a sus actividades divinas. De este modo, los dioses disponían y los hombres obedecían.⁴⁴

Los dioses principales eran los creadores del universo, organizados en torno a un panteón de carácter jerárquico: en la cumbre de la escala, al igual que en la administración política humana, se encontraba un dios supremo, reconocido por todos los demás como su rey y soberano; junto con su aristocracia compuesta por los cuatro dioses creadores y otros siete encargados de decretar el destino.

⁴³ DE BERNARDI, Cristina, “El matrimonio sagrado de los reyes de la III Dinastía de Ur: Las relaciones de parentesco en las representaciones simbólicas de la legitimidad del poder”, en: *Anuario*, N° 18, Segunda época, Escuela de Historia UNR; Rosario, 1997-98, pág. 21.

⁴⁴KRAMER Samuel, “*La Historia empieza en Sumer*”, Barcelona, Aymá, 1958. Pág 157.

En un principio, la figura más alta del panteón era An, el dios del cielo, que se presentaba como el soberano de todos los dioses, arbitrando sus disputas. Pero este dios, fue relegado por el dios Enlil, tal vez por ser un personaje lejano, entendiéndose por esto que se ocupaba poco de los asuntos de los hombres. De este modo, a An se lo reconocía como el dios de los dioses, quien había entregado su poder al rey, instaurando la institución de la realeza, haciendo que la monarquía fuera un don de los dioses hacia la humanidad.

Enlil, dios del aire era el dios de toda la Mesopotamia y la tierra y el que, por ende, elegía a los soberanos y les daba las órdenes para garantizar la supervivencia y la prosperidad a sus súbditos, ya que era por su voluntad que el mundo continuaba existiendo y subviniendo a las necesidades de los hombres y en consecuencia de los dioses. Así, Enlil pronunciaba el nombre del rey, le daba su cetro y echaba sobre él una mirada favorable. Además, representaba la justicia, al ser el que había entregado las leyes a los hombres y el conocimiento para construir las ciudades. Esta era aplicada por el dios mediante la fuerza; lo que reflejaba el poder real, ya que así como Enlil castigaba las faltas, los funcionarios de la ciudad que detentaban el uso legítimo de la coerción imponían al individuo las normas del Estado. Su templo se encontraba en Nippur, la ciudad sagrada para este pueblo.

El tercero de los principales dioses era Enki, el señor de las aguas dulce. Su característica principal era su inteligencia y sabiduría. Era el inventor y protector de las técnicas, las ciencias y artes. Además, detentaba el me, un conjunto de reglas y directrices que formaban parte esencial de la cosas y habían sido creados por los dioses para mantenerlas en existencia y actividad eternamente. Era él quien llevaba a cabo las leyes promulgadas por Enlil. Este maestro arquitecto era el dios más próximo al hombre y su mejor amigo. De él vino la idea de crear a la humanidad para que se encargase del trabajo de los dioses.⁴⁵

Por último, nos encontramos con la diosa Ninhursag conocida también, con el nombre de Ninmah, la dama majestuosa. Esta divinidad, primitivamente fue Ki, la tierra esposa de An, el cielo, por tanto era la madre de todos los dioses. Este es el único papel y poder que se le asignaba a esta divinidad femenina.

A través de estas divinidades masculinas podemos advertir los tres nuevos elementos que surgieron con la instauración del Estado, que forman parte de lo que se denomina “*lógica estatal*”. Estos son: *la intervención, la coerción y la creación*, los cuales no existían en menor

⁴⁵ ROUX, Georges, “*Los dioses de Sumer*”, Madrid, Akal, 1990, pp.103-105

escala en la sociedad pre-estatal porque la lógica social del parentesco lo impedía. Por medio de ellos, el rey al ser elegido por el dios para el cuidado de la ciudad y además, por ser el garante de las buenas relaciones entre los dioses y los hombres detentaba la capacidad de intervenir en la seguridad y el bienestar de la población. A su vez este rol, hacía legítimo su monopolio de coerción provocando que en el plano político su voluntad debía ser cumplida; en lo económico el tributo debía ser pagado y en lo ideológico, todos debían compartir las categorizaciones producidas por la idea de un orden cósmico que giraba en torno al rey. Por último, la creación estaba asociada a la sabiduría y la inteligencia que venían del dios Enki hacia el rey, que por ello tenía el talento de planificar y organizar una política de construcciones a gran escala de tumbas, templos, palacios y núcleos urbanos. Este tipo de monumentalidad exigía por parte del Estado una capacidad logística como para transportar a grandes contingentes de tributarios en donde se realizaba la construcción, asentarlos en campamentos transitorios, abastecerlos de alimentos, organizar y coordinar los esfuerzos laborales. Esto también servía para legitimar el poder del Estado sobre la población, ya que a la vista de los campesinos, que eran trasladados a lugares alejados y culturalmente distintos, esta gran organización debía representar al Estado como una descomunal fuerza creadora, tanto por lo que hacían como por lo que veían.⁴⁶

Toda esta doctrina cosmológica era la que justificaba la creación de la monarquía jerarquizada que imitaba el comportamiento de los dioses por propio mandato de los mismos, generando una administración política en la que el rey era reconocido por todos como su soberano que detentaba al igual que el dios que lo había elegido la palabra divina, ya que era suficiente que emitiese una palabra y pronunciase un nombre para que lo que tenía planeado adquiriera existencia propia bajo la forma de orden.

EL ESTADO EN PROCESO DE CONSTRUCCIÓN

⁴⁶ CAMPAGNO, Marcelo; “De los modos de organización social en el Antiguo Egipto: lógica de parentesco, lógica de Estado”, en CAMPAGNO, Marcelo, (Ed), *Estudios sobre parentesco y Estado en el Antiguo Egipto*, Buenos Aires, Ediciones del Signo, 2006, pp. 31-35.

Durante los periodos Proto-Dinásticos (2900-2350 a.c) el Oriente Próximo estaba compuesto por distintas ciudades-Estado relacionadas a través del intercambio comercial. Cada una de estas ciudades estaba gobernada por el Palacio que en este momento imitaba las labores del Templo mediante la formación de una burocracia constituida por escribas que se encargaban de la cuestión económica garantizando la afluencia de excedentes desde las aldeas y de la proyección y realización de los canales, Templos y murallas.

En esta etapa el rey se presentaba como sumo sacerdote del culto principal representado por la figura del dios Enlil que era el que elegía al monarca, como dueño de la ciudad, dándole la responsabilidad de cuidarla. Así, él era el garante de la buena marcha de las relaciones entre la comunidad humana y el mundo divino. De esta forma, la realeza era divina porque estaba instaurada por los dioses para el ordenamiento de la Tierra; pero solo la institución, no la figura del rey. Además, los soberanos en este momento eran designados con el nombre de lugal o en/ensi que significaba hombre fuerte, con lo que cual puede verse que el poder en este período estaba asociado a las capacidades de la persona y no a la descendencia genealógica. A su vez, este calificativo poseía connotaciones religiosas ya que “en” era el vocablo que se utilizaba para designar a los sumos sacerdotes. Los reyes tenían como funciones primordiales garantizar la fertilidad y la fecundidad de la ciudad, además dirigían los ejércitos, administraban la justicia, organizaban las grandes obras públicas y las múltiples actividades económicas. Pero, su trabajo más sagrado y por ende, más importante era construir, mantener, reparar y embellecer los templos. Por esta razón todos los lugal o ensi del país rivalizaban por ver quien ofrecía los presentes más ostentosos al santuario de Enlil en la ciudad sagrada de Nippur.⁴⁷ Este servicio prestado a los Templos consistía además, en la entrega de tierras y hombres para que las trabajaran y en la garantía de la donación de ofrendas por parte de la comunidad. De esta manera, el rey satisfacía a los dioses. Pero, para ello el soberano debía poseer de suficiente capacidad de organización y coerción para poner al servicio de estas iniciativas a gran parte de la población. Ya que los habitantes eran reclutados de modo forzoso, a pesar de que quedará oculto en las inscripciones reales como

⁴⁷ ROUX, Georges, “*Mesopotamia. Historia, política, economía y cultura*”, Madrid, Akal, 1998, pp. 149-150.

parte de la voluntad común, como puede verse en una inscripción más tardía de Gudea de Lagash (2141-2122 a.c) para la construcción del Templo de Eninnu:⁴⁸

“El gobernante a su ciudad, como si fuera un solo hombre, le dio instrucciones. Lagash le siguió unánime, como hijos de una única madre...”

El clero, proporcionaba la justificación de las relaciones de desigualdad; simbolizando y manteniendo la cohesión social a través de la creación de un culto comunitario que fue aflojando los lazos parentales, ya que al sentimiento de pertenencia a la familia, el linaje o la aldea se le unió la pertenencia política a una ciudad-Estado. Sin embargo, estos espacios de pertenencia no entraban en contradicción, ya que la ciudad era concebida dentro de los términos de parentescos, era vista como una “casa”, unidad económica-social de producción y organización, en la que lo nuevo era el protagonismo de las casas del Templo (e-dinguir: casa del dios) y del Palacio (e-gal: casa grande).

Por todo lo dicho, la Mesopotamia era una gran red de relaciones interregionales, que por ello provocaba una constante competencia entre los distintos grupos de poder por el control de las tierras y rutas de comercio; lo cual impedía la formación de un Estado- Reino unificado; el cual finalmente se logró en el 2350 a.c con Sargón Akkad, quien unificó todo el territorio de los acadios y la baja Mesopotamia, convirtiéndose en el rey de los sumerios y acadios; mediante la guerra. Constituyendo la ciudad de Akkad, como centro de equilibrio entre los dos pueblos de lenguas distintas. Esta ciudad era importante para esta civilización porque constituía el punto central desde el cual se controlaba todas las vías comerciales entre la Baja y Alta Mesopotamia y el exterior.⁴⁹

Sargón, basó su legitimación en la figura de héroe guerrero ligándose al personaje de Gilgamesh, que fue un rey sumerio que representaba el arquetipo de “hombre heroico” en esta cultura. Así, creaba una identificación con el pueblo sumerio, del cual no era originario. Esto tiene que ver con que en esta etapa de luchas era el poder carismático lo que aseguraba al rey su consolidación. El rey alcanzaba el poder por sus virtudes y no por pertenecer a una cadena genealógica de soberanos.

⁴⁸ DE BERNARDI, Cristina, “Entre los dioses y los hombres: una mirada crítica a la Justicia en la Mesopotamia sumero-acadia” en: *Revista claroscuro* n° 2, Rosario, UNR, 2002, pp. 169-170.

⁴⁹ ROUX, Georges, “*Mesopotamia. Historia, política, economía y cultura*”, Akal, Madrid, 1998, pág. 154.

“Sargón, rey de Kis, ganó 34 batallas, él destruyó las murallas hasta la orilla del mar. Él amarró al muelle de Akkad los barcos de Meluhha, los barcos de Magan (y) los barcos de Tilmun”⁵⁰

Por otro lado, esta justificación tras la figura de Gilgamesh, representaba una nueva escala en la expansión del Estado, ya que antes se utilizaba para la ciudad-Estado y ahora para este reino regional. Otro recurso empleado por este rey fue el origen de su nacimiento: Sargón, según lo cuenta su leyenda fue puesto en una canasta por su madre y arrojado al río del cual fue salvado por la diosa Innana/Ishtar,⁵¹ diosa de los campesinos asociada a la fecundidad de la tierra, quien lo elige para gobernar las cuatro regiones.

“Sargón, el soberano potente, rey de Agadé, soy yo (...)

Mi variable madre (cambio de Estado: sacerdotisa) me concibió, en secreto me dio a luz.

Me puso en una cesta de juncos, con pez selló mi tapadera.

Me lanzó al río, que no se levantó (sobre) mí.

El río me transportó y me llevó a Akki, el aguador (...)

Akki, el aguador, me nombró su jardinero.

*Mientras era jardinero, Istar me otorgó (su) amor,
y durante cuatro y (...) años ejercí la realeza.*

El pueblo de los cabezas negras regí, goberné. ”⁵²

De este modo, aparece la idea de predestinación, ya que la diosa lo preservaba para que cumpliera una misión futura. Además, esta asociación puede interpretarse como una búsqueda de apoyo por parte del pueblo campesino que constituía el 80% de la población para así consolidar su autoridad. Sin embargo, esto no significó la anulación de los dioses sumerios An y Enlil, al contrario, en una inscripción de Sargón puede encontrarse una afirmación que confirma la legitimación de su poder por parte de estos dioses, que además lo ayudan en la lucha contra los demás reyes de la Mesopotamia:

“Sargón, rey de Acad, vicerregente de Innana (Istar), rey de Kish, pashishu de Aun (dios de los cielos), rey de la tierra, gran ishakku de Enlil (dios del aire): la ciudad de Uruk golpeó

⁵⁰ ANONIMO, *Inscripción de Sargón. Tablilla de arcilla II A1b*” compilado en: Selección de Fuentes para el 1º cuatrimestre. Introducción a la Historia Antigua de Egipto y Cercano Oriente, Cátedras: 1º D y 1º F, 2007, pág. 23

⁵¹ *Ibidem*, pág. 20

⁵² BARING, A y CASHFORD, J, “*El mito de la diosa: evolución de una imagen*”, Fondo de cultura económica, México, 2005, pág. 204

y sus murallas destruyó. Con el pueblo de Uruk batalló y los aplastó. Con lugalzagesi, rey de Uruk batalló y capturó y encadenado lo condujo a través de la puerta de Enlil. Sargón de Agadé luchó contra el hombre de Ur y le venció; su ciudad él aplastó y sus murallas ha destruido. E-Nimmar golpeó y sus murallas destruyó y su territorio entero, desde Lagash al mar, golpeó... ”⁵³.

De esta manera, en esta fase vamos a encontrar dos nuevos elementos de legitimación, por un lado la figura de Gilgamesh como el ideal heroico en su rasgo guerrero y por otro, la diosa Innana/Ishtar como protectora del rey. Estas dos apelaciones nos demuestran como el Estado, a medida que expandía sus poderes de coerción e intervención, se apropiaba de las tradiciones más importantes, que determinaban la identidad de las comunidades súmeras-acacias, para generar consenso en la población frente a esta nueva situación de Reino regional, que modificaba las relaciones entre las ciudades-Estados de la Mesopotamia. Sin embargo, debido a que su poder todavía no era muy fuerte, Sargón mantuvo las estructuras de los territorios estableciendo una alianza diplomática con los príncipes de las aldeas a los cuales dejó como encargados de controlar el comercio y la vida de la población, pero bajo la administración central de su autoridad. Por tanto, a pesar de conseguirse la expansión del Estado, no se logró la centralización del mismo, ya que las ciudades-Estados continuaron teniendo sus príncipes y por tanto, cierta autonomía aunque debieran responder a la autoridad de Sargón. Es así, que la fragmentación siguió imperando como modelo en la Mesopotamia, sobretodo tras el colapso del reino que llevó a la división del espacio nuevamente en ciudades-Estados autónomas; a causa de estos problemas internos de centralización, a las demandas para destinar fondos a las expediciones para la ampliación del reino y a las actividades de los pueblos extranjeros Guti y amorreos que fueron puestos en contacto con el territorio pero nunca controlados eficientemente.⁵⁴

EL APOGEO DEL ESTADO

⁵³ *Ibidem*, pp. 204-205.

⁵⁴ YOFFE, Norman, *El colapso de los Estados y las civilizaciones antiguas*, Traducción de Juan M. Tebes de: YOFFE, N y COWGILLS G.L., (eds) *The collapse of Ancient States and Civilizations*, 3° ed. Tuscon and London, The University of Arizona Press, 1995. pág. 15.

La III Dinastía de Ur, surgió del colapso del reino sargónida atribuido por las tradiciones sumerias a la venganza divina por la destrucción del E-Kur, templo de Enlil en la ciudad de Nippur por parte del rey Naram-Sin, monarca acadio. Así, lo expresaba el poema de “*La maldición de Agade, el ekur vengado*”:

*“Los campos y llanuras dejaron de producir grano, no hubo más pesca,
los jardines regados no produjeron miel ni vino”⁵⁵*

Esta dinastía, gobernada por el rey Ur-Nammu y luego, su hijo Shulgi fue importante para la sociedad mesopotámica, porque significó la unificación y centralización del Estado para los periodos dominados por las etnias súmero-acadia. Sin embargo, esta etapa fue denominada Neosumerio, porque a pesar de implicar el renacimiento sumerio, como puede verse a través de la propaganda real, esta etnia se encontraba en un proceso de agotamiento. Por ello, se cree que su apelación haya sido probablemente por el prestigio y la importancia que tenía su cultura para toda la Mesopotamia.

Por otra parte, esta dinastía representó un intento de reconstrucción del Estado después de la expulsión de los gutis que tuvo por objetivos:

1) El reforzamiento de la identidad etno-política y social súmero-acadia: Porque si bien, la unificación del poder estatal y el poder religioso había creado una identificación que mantuvo la cohesión social y ocultó las relaciones de desigualdad; logrando que la condición política de habitante de una ciudad que había desplazado la pertenencia a una familia o linaje fuera aparentemente aceptada (tal vez por el hecho de que se utilizaran términos familiares: la ciudad era vista como una casa, una comunidad donde los habitantes eran llamados con el título parental de hijo (dumu) de la ciudad), no era suficiente para crear un Estado centralizado. Para ello, era necesario, ampliar el sentido de pertenencia que estaba asociado a la ciudad y trasladarlo hacia una unidad política que abarcara a todo el país, como ellos lo entendían. Esta sería creada nuevamente desde la religión, que fue el factor principal de identidad étnica en la Mesopotamia.

⁵⁵ ANÓNIMO “*La maldición de Agade, el ekur vengado*”, compilado en: Selección de Fuentes para el 1º cuatrimestre. Introducción a la Historia Antigua de Egipto y Cercano Oriente, Cátedras: 1º D y 1º F, 2007, pág. 20.

2) Lograr la identificación del pueblo con la realeza: Porque esta nueva identidad etno-política, se vivió como algo negativo al involucrar a una autoridad externa del grupo cercano de parentesco que percibía tributos y prescribía levas. Por ello, era preciso generar nuevos mecanismos de legitimación que permitieran al rey generar consenso de parte de la población.

Para lograr estos objetivos y así obtener la legitimación de la monarquía, se apeló a dos relaciones que remitían a la lógica de parentesco:

1) Relación de filiación: los reyes se emparentaban con dioses, semidioses y héroes a través de las inscripciones de los monarcas y los himnos a los reyes deificados.

2) Relación de alianza: los reyes ahora se casaban con la diosa Innana/Ishtar, instaurando el matrimonio sagrado que aseguraba la felicidad, la duración y la abundancia durante sus reinados.⁵⁶

De esta forma, los reyes en su relación con los dioses reflejaron la naturaleza de las relaciones humanas, utilizando un mensaje que era familiar para sus destinatarios para así lograr la unificación de toda la Mesopotamia.

Para lograr el primer objetivo, Shulgi se presentó como *hijo de la diosa Ninsun* y por ende, *hermano del héroe Gilgamesh de Uruk*, quien poseía la misma madre. De esta manera, el rey se divinizaba al estar engendrado por una diosa.

“Yo soy el rey, un héroe de las entrañas (de mi madre).

Yo, Shulgi, un gran hombre desde el día en que nací,

yo soy el hijo nacido de la diosa Ninsun,

al que el puro An escogió en su corazón,

aquel al que Enlil fijó su destino”⁵⁷

⁵⁶ DE BERNARDI, Cristina, “El matrimonio sagrado de los reyes de la III Dinastía de Ur: Las relaciones de parentesco en las representaciones simbólicas de la legitimidad del poder”, en: *Anuario*, N° 18, Segunda época, Escuela de Historia UNR; Rosario, 1997-98, pp. 22-25

⁵⁷ DE BERNARDI, Cristina, “La dimensión emocional de los procesos colectivos en las fuentes textuales de la Mesopotamia antigua. Posibilidad de un rescate historiográfico” en: *Estudios de Asia y África XXXVII*: 3, El Colegio de México, 2002, pág. 426.

Además, con esta asociación se resolvió la ambigüedad de la situación de un rey divino y a la vez mortal, ya que este era el destino de Gilgamesh por haber fracasado en la búsqueda de la eternidad. Pero, sobretodo esta conexión con él hizo referencia al significado que tenía Uruk para todo el sur de la Mesopotamia, ya que de ella se expulsó a los extranjeros Gutsis del país, dando origen a este período. Por lo que, en realidad, lo que se trato de hacer fue crear una nacionalidad que simbolizara a todo el conjunto de la población por medio de la influencia gloriosa de Uruk y en oposición a los invasores. Este concepto de nación se basó en la creación de una configuración etnopolítica, relacionada por un lado, con la legitimidad del poder político y por otro, con la autoridad del antepasado mítico, pero con la diferencia de que ese antepasado ahora uniría a todo el grupo con el mundo de los dioses y héroes creando una gran continuidad cosmogónica que preservaría la cohesión e identidad del grupo y a su vez, permitiría la atribución de la divinidad de los reyes, que ya no eran elegidos por los dioses sino engendrados por ellos mismos. Por esto, comenzaron a construirse templos dedicados al culto del rey⁵⁸ y Shulgi pudo llamarse a sí mismo dingir kalam-ma, o sea dios del país.

Con todo esto, podía darse el primer paso hacia la centralización del Estado, porque la identidad ya no sería local sino nacional, mediante la cual cada habitante tendría como origen el país de Sumer y Acad, como ellos lo llamaban.

Por otra parte, mediante lo dicho, puede observarse la diferencia entre Sargón y Shulgi en la utilización de la figura de Gilgamesh como legitimador de su rol como monarca. El primero, se refirió a él como *rey heroico*, tomando solo su rasgo guerrero con el objetivo de exaltar sus cualidades carismáticas y de obtener el consentimiento de los sumerios, al ser acadio. Esto se explica porque en la época de Sargón el poder estaba asociado a las condiciones bélicas de la persona debido al contexto de guerras por la competencia entre las distintas ciudades-Estados por controlar hegemónicamente las tierras, los recursos naturales y las rutas comerciales. En cambio, Shulgi se asoció a él como *rey ancestral* para hacer referencia a su carácter divino y a su vez, para crear una identidad colectiva que llevara a la configuración de una nación, debido a que esa era su meta principal. Para él, no era necesario hacer hincapié en sus capacidades guerreras, porque su padre el rey Ur-Nammu, fundador de la dinastía ya había conquistado todos los territorios de la Mesopotamia consiguiendo la centralización de

⁵⁸ DE BERNARDI, Cristina, *Op cit*, pp. .26-28.

la ciudad de Ur como capital del país y la acumulación de los títulos reales de todos los reyes de las distintas ciudades-Estado que lo convirtieron en el soberano absoluto del mismo. Por tanto, la preocupación de Shulgi era conseguir una verdadera y definitiva unificación de la Mesopotamia para así lograr mantener la institución de la monarquía con el consentimiento de la población al transformar la figura del rey en divina.

Esta unificación, al mismo tiempo, permitía al Estado invisibilizar las distintas etnias que cohabitaban en el territorio: sumerios, acadios y amorreos.

1-*Los sumerios*, según lo atestigua la arqueología y su próxima desaparición, se encontraban como dijimos en un proceso de agotamiento; sin embargo tanto su cultura como su lengua muerta, ya que a partir de Sargón se utilizó el acadio como lengua oficial del Reino regional, continuaron vigentes utilizándose para la liturgia, la ciencia, la literatura y la curia. Esto, seguramente sea indicio del sentimiento que tenían hacia la lengua y las costumbres de esta etnia los letrados y sabios, ya que la conservaron cual antiguo patrimonio, tal vez porque veían en ella un momento del pasado que nunca más volvería, al igual que sucedió con el latín en nuestra cultura luego de la desaparición del Imperio Romano.⁵⁹ Esto es comprensible, si tenemos en cuenta que los sumerios ejercieron durante los dos primeros tercios del III milenio la hegemonía cultural, tanto intelectual, espiritual como técnica. Esta admiración, puede ser una de las claves para aproximarnos a las razones del soberano de respetar las antiguas costumbres y por tanto, realizar una propaganda real sumeria cuando éstos como etnia eran ya una minoría. Asimismo, puede comprenderse la aceptación de la misma por parte de la elite y la comunidad.

2-*Los acadios*, en este momento serían la población preponderante, por su presencia numérica y su fuerza política y económica.

3-*Los amorreos*, también de la rama semita, comenzaron a penetrar en el país en forma individual, en bandas pacíficas o belicosas por el noroeste desde el 2100 a.c. Las fuentes, los presentaba con el nombre de mur.tu (occidentales) y como parte de la población periférica de Sumer y Acad, de carácter pastoril y nómada. Sin embargo, existen indicios en distintos documentos de que muchos de ellos para la III Dinastía de Ur, se asentaron en la ciudad como mano de obra e incluso llegaron a ocupar cargos en la administración de la ciudad de Ur u

⁵⁹ BOTTÉRO, J y KRAMER, S, “*Cuando los dioses hacían de hombres*”, Ediciones Akal, 2004, pág. 47.

otras ciudades. Esto puede verse en títulos y actividades de origen palatino que se asocian a los mur.tu: *luh-mar.tu*: visir de los amorreos; *pa-mar.tu*: funcionario nombrado por el poder central, con varias funciones; *gal-mar.tu*: comandante de un grupo de soldados más o menos grande; *dub-sar-mur.tu*: escriba de los amorreos, que desempeñaba funciones administrativas y contables en el ejército.⁶⁰ Con esto, podemos inferir que esta dinastía de carácter urbano pretendía formalizar las relaciones que tenía con los grupos amorreos de identidad tribal-pastoril, posiblemente por los conflictos acontecidos en el período anterior. Asimismo, este proceso intercultural puede observarse en la existencia de matrimonios interétnicos, lo cual quedó reflejado en el poema mítico “*El matrimonio de Martu*”, que manifestaba en el plano de las representaciones esta situación. Este mito describe el deseo que tenía Martu por una esposa, razón por la que luego de consultar a su madre, acudió a un torneo en la ciudad de Inab. Una vez que lo ganó, exigió como premio a la hija del rey, adgar-kidug, la cual fue otorgada a cambio de ovejas y cabritos, regalos que denotaban la identidad pastoril del personaje. Ahora bien, lo importante de este mito; más allá de la política de alianzas matrimoniales que también era practicada por los reyes de Ur III que casaban sus hijas con gobernadores vecinos; es que aquí no se está enviando a la esposa al territorio del marido, como comúnmente ocurría, sino que se está aceptando la incorporación de un esposo a la ciudad donde vivía la princesa. Con esto, podríamos atinar a decir que se trataba no solo de la búsqueda de alianzas por parte de la dinastía sino de la mezcla poblacional que concuerda con la dinámica propia de la Mesopotamia con respecto a la manera de integración y de relación que tenían entre sí las distintas etnias que convivían en el territorio. Asimismo, si bien hubo un grupo de población amorrea que fue aceptado por las distintas ciudades sumerias, existían otros grupos étnicos amorreos que permanecieron como criadores de ganado menor en las estepas, conservando su estilo de vida pastoril y su estructura tribal, los cuales tuvieron una interacción confusa que terminó por convertirse en conflictiva hacia finales del III milenio por la presión ejercida por este grupo que ponía en cuestionamiento la hegemonía de Ur III. Por lo menos, así lo atestigua “el muro de martu”, que intentaba detener la penetración masiva de estos y las distintas fuentes literarias sumerias con connotaciones

⁶⁰ DE BERNARDI, Cristina, “¿Interculturalidad en sociedades antiguas? Nuevas perspectivas para la comprensión de la III Dinastía de Ur (2100-2004 a.c)” en: *Estudios interdisciplinarios de Historia Antigua II*, Encuentro grupo Editor, Córdoba, 2009, pp. 28-30.

negativas de los amorreos.⁶¹ Por todo esto, podemos interpretar que esta nueva etnia era tolerada mientras respetara las condiciones centralizadoras impuestas por la III Dinastía de Ur y mientras aceptara dejar atrás sus estructuras tribales, así como sus costumbres, creencias e identidad para incorporarse dentro de las dos etnias protagonistas que componían la nación que se pretendía crear.

El otro método de legitimación, fue el *matrimonio sagrado*, creado por el rey Shulgi, quien resignificó con ello la relación templo-monarquía implantada en la cultura al construir la torre escalonada llamada zigurat que tenía en su cima un Templo donde se celebraban estas bodas sagradas entre el rey y la diosa Innana-Ishtar. Esta, se realizaba en primavera, o sea tras el regreso del dios de la vegetación recién resucitado, Dumuzi-Tamuz, quien era el esposo de Innana en el mundo celeste y quien marcaba el inicio de la cosecha, lo que implicaba para un pueblo agrícola como el que estamos analizando la renovación de la vida. Por ello, este era el papel que representaba el rey. Esta unión entre la diosa y el soberano, se realizaba a través de la representación de una sacerdotisa que mantenía relaciones carnales con el rey dentro de una habitación especial donde se instalaba un lecho de juncos perfumados que tenía encima una cubierta. Una vez que se daba la consumación del coito, se permitía la entrada del pueblo cargado de ofrendas, al igual que los músicos. Entonces se servía un banquete.⁶²

“Abraza a su amado esposo.

La sagrada Innana lo abraza.

El trono en el gran santuario se vuelve glorioso como luz de día.

El rey, como el dios sol,

Riqueza, dicha y abundancia ante él prosperan.

Un banquete de cosas buenas disponen ante él,

el pueblo de cabeza oscura prospera ante él.”⁶³

Este ritual, representado en una gran fiesta conmemorativa era muy efectivo porque la teatralidad que encerraba afectaba la sensibilidad de las personas debido a la emoción e impresión de creer que estaban participando de un acto trascendente, que contrastado con su

⁶¹ *Ibidem*, pp. 32-34.

⁶² ROUX, Georges, “*Los dioses de Sumer*”, Madrid, Akal, 1990, pp. 106-108.

⁶³ BARING, A y CASHFORD, J, “*El mito de la diosa: evolución de una imagen*”, Fondo de cultura económica, México, 2005, pág. 250.

vida cotidiana les mostraba la pequeñez humana. Por otra parte, la obra monumental del zigurat generaba también en el pueblo un gran impacto, debido a que expresaba la distancia social existente entre la realeza y ellos. Además, al poder permanecer a través del tiempo imponía el pasado al instalar en el presente la lógica de “lo que siempre fue”, en este caso, el poder del Estado.⁶⁴

La diosa Innana/Ishtar, era la diosa de los campesinos, porque era la promotora de la vida y el orden cósmico y por tanto, la que mantenía los ritmos de fecundidad y garantía de éxito en la reproducción vegetal, animal y humana. Poseía tres aspectos: diosa del sexo y el amor, diosa de la guerra y la venganza y diosa astral. Si bien, la divinidad ya había sido conocida por este pueblo durante el reinado de Naram-Sin, lo novedoso era la forma carismática en la que se la alcanzaba, o sea el protagonismo del rey en esta ceremonia. Ya que, la diosa en el matrimonio sagrado, sellaba el destino del rey, porque lo declaraba digno de subir al trono, llevar el manto, las armas reales, las sandalias, el cetro y la corona. De esta manera, el rey era elegido por la diosa para ser su esposo y como tal tenía los mismos derechos que ella sobre la tierra.

*“...Dale vida al señor, dale el cetro y el cayado al señor.
(al rey)...*

La amada dice en su dulce lecho, le dice palabras de vida, palabras de largos días.

*...Sobre todo Sumer y Akad dale el báculo y el cayado,
que ejerza el oficio de pastor de los cabezas negras (donde sea) que vivan”⁶⁵*

Este poder de la diosa se explicaba porque se creía que ella tenía la capacidad de mantener la armonía universal gracias a ser la poseedora de los me, o sea la idea de decreto divino o potencia divina, lo cual la ponía como regidora de la vida humana y a su vez, ubicaba a la realeza en concordancia con la armonía universal.

*“Reina de todos los me, luz radiante!,
mujer dadora de vida, amada por An y Urash,
hieródula de An, la muy enjoyada,*

⁶⁴ DE BERNARDI, Cristina, “La dimensión emocional de los procesos colectivos en las fuentes textuales de la Mesopotamia antigua. Posibilidad de un rescate historiográfico” en: *Estudios de Asia y África XXXVII: 3*, El Colegio de México, 2002, pág. 424

⁶⁵ DE BERNARDI, Cristina, “El matrimonio sagrado de los reyes de la III Dinastía de Ur: Las relaciones de parentesco en las representaciones simbólicas de la legitimidad del poder”, en: *Anuario*, N° 18, Segunda época, Escuela de Historia UNR; Rosario, 1997-98, pág. 30.

*que empuña en su mano los siete me*⁶⁶

Al mismo tiempo, este ritual sellaba el destino del país creando una identidad social, que aseguraba al poder político una efectiva dominación y legitimación por la identificación religiosa, ya que las decisiones estaban enmarcadas por los dioses. Esto beneficiaba al monarca, ya que las devociones que tenía esta diosa pasaban al él. Además, reforzaba aun más la dependencia de la comunidad hacia él, por ser el fundador de la alianza entre el mundo divino y el mundo terrestre. De esta forma, si bien la diosa fue puesta en lo simbólico como la que regía el destino del rey y por medio de él el de todo el país, en la práctica el que ocupaba el espacio público era el soberano, la figura masculina.

De esta manera, el ritual del matrimonio sagrado constituyó una integración entre la religiosidad popular y la transferencia de las emociones y devoción dedicadas a la diosa hacia la monarquía, que se encargó de mantener las relaciones de parentesco en forma ficcional, logrando la conciliación sumeria-acadio y la identificación del pueblo con la monarquía a pesar de las diferencias sociales y étnicas.⁶⁷

CONCLUSIONES

El proceso que se llevó a cabo para la instauración permanente y centralización del Estado en Mesopotamia desde los periodos proto-dinásticos hasta la III Dinastía de Ur, en la que se logró la consolidación del mismo, nos enfrenta con una dinámica constante de fragmentación y unificación de las distintas ciudades-estados autónomas que constituían el territorio. En la transición de estos periodos, los subgrupos de ciudades eran agrupados en confederaciones que se transformaban en estados regionales. Cuando se producían los colapsos de estos sistemas, la desintegración consistía en volver a los mismos subgrupos anteriores. Sin embargo, la unidad de la sociedad mesopotámica siempre se mantenía, porque se seguía compartiendo en todo el territorio una misma cultura; la cual implicaba ciertos ideales de

⁶⁶ *Ibidem.* pág. 31.

⁶⁷ *Ibidem.* pág. 32.

acción social y política que habían llevado a la tendencia de la unificación del espacio.⁶⁸ Esta tendencia se manifestaba en las luchas entre las distintas elites de las ciudades-estados para conseguir el liderazgo político y así controlar de forma hegemónica todo el país. Lo cual, nos lleva a preguntarnos: *¿Para quién fue escrito toda la propaganda real de legitimación de la III Dinastía de Ur?* Creemos que es posible distinguir dos destinatarios, siempre teniendo en cuenta que estamos en una sociedad con pensamiento integrado, en donde por tanto los grupos que tenían el poder no eran conscientes de ejercer algún tipo de dominación sobre la sociedad; como nosotros podemos entenderlo.

El primer destinatario, pudo haber sido probablemente la propia elite, ya que era en ese espacio donde surgían las oposiciones y las usurpaciones. Sobre todo, si tenemos en cuenta que este era el primer reino unificado de la Mesopotamia con una autoridad centralizada, que como tal necesitaba de una intensa propaganda real para mantener la nueva organización política-social. (Sargón había mantenido los príncipes de las ciudades-estados). Sin embargo, esto no cierra del todo, ya que no queda resuelto *¿Por qué el rey necesitaba asociarse a la tierra mediante el matrimonio sagrado?* Si tenemos en cuenta que la tierra era del dios, o sea del Templo podemos pensar que el casamiento del rey con la diosa implicaba una apropiación por parte de la realeza de las tierras del Templo. O sea, que existiría un conflicto inter-elite, en el que estarían en tensión las relaciones entre Palacio-Templo, que desde el surgimiento del estado se habían asociado. Esto podemos reforzarlo, si consideramos que para la sociedad acadia, la cual gobernaba, siempre tuvo mayor peso el Palacio que el Templo en contraposición con los sumerios y si recordamos, que el rey Naram-sin se divinizó no estableciendo una alianza con los dioses, sino destruyéndolos.

Sin embargo, también podemos interpretarlo como una búsqueda de parte del Estado de conseguir el consenso de la mayor parte de la población, los campesinos que adoraban a esta diosa rural más que a la tríada masculina que representaba el espacio urbano. Además, por ello para legitimar la figura del rey, se apelaba a imágenes que remitían a las relaciones de parentesco: alianza, filiación y hermandad o colateralidad; para así afirmar que el soberano tenía un acceso privilegiado a los dioses, los cuales tenían la capacidad de reproducir la vida,

⁶⁸ YOFFE, Norman, *El colapso de los estados y las civilizaciones*, Traducción de Juan. M Tebes de YOFFE, N y COWGILLS, G.L, *The Collapse of Ancient Status and Civilizations*, 3º ed. Tuscon an London, The university of Arizona Pres, 1995, pp. 27-28

de hacer que reine la prosperidad, la justicia, la paz y de derrotar a los adversarios. De este modo, la dominación podía verse como una especie de intercambio de servicio del Estado a la sociedad; cosa coherente a la lógica de parentesco que organizaba la vida de las comunidades. Razón por la que puede entenderse que la comunidad haya aceptado este nuevo sistema de organización, ya que estos grupos se identificaban con sus intereses y por lo tanto, podían personificar a la sociedad a cambio de lo cual recibían un mayor prestigio, autoridad y ventajas materiales.⁶⁹ De esta manera, la religión funcionó para el Estado como un medio ideal de dominación. Pero, fundamentalmente, esto fue posible por la existencia de una identidad colectiva, que se dio con el sincretismo de los grupos etnolingüísticos sumerio y acadio.

De esta forma, podemos entender la divinización del rey en la III Dinastía de Ur, ya que a través del acto ritual del matrimonio sagrado con la diosa Innana se buscó mantener de forma ficcional las relaciones de parentesco generando un sentimiento de pertenencia a una comunidad social; para así lograr el asentimiento voluntario de esta relación de dominación por parte de la comunidad. Por todo esto, el vínculo del poder estatal y la sociedad podemos decir que se basó principalmente en la coerción ideológica.

BIBLIOGRAFÍA

Baring, A y Cashford, J, 2005. *El mito de la diosa: evolución de una imagen*, Fondo de cultura económica, México.

Bottéro, J y Kramer, S, 2004. *Cuando los dioses hacían de hombres*, Ediciones Akal, Madrid.

Campagno, Marcelo; 2006 “De los modos de organización social en el Antiguo Egipto: lógica de parentesco, lógica de Estado” en: CAMPAGNO, Marcelo, (Ed), *Estudios sobre parentesco y Estado en el Antiguo Egipto*, Buenos Aires, Ediciones del Signopp, pp. 15-50.

⁶⁹ GODELIER, Maurice, “Orígenes y formación. Procesos de la constitución, la diversidad y las bases del Estado” en: *Revista Internacional de ciencias sociales*. París, UNESCO, 1980, pp. 181-182

De Bernardi, Cristina, 1997-98 “El matrimonio sagrado de los reyes de la III Dinastía de Ur: Las relaciones de parentesco en las representaciones simbólicas de la legitimidad del poder”, en: *Anuario*, N ° 18, Segunda época, Escuela de Historia UNR; Rosario, pp. 21-34.

De Bernardi, Cristina, 2002 “La dimensión emocional de los procesos colectivos en las fuentes textuales de la Mesopotamia antigua. Posibilidad de un rescate historiográfico” en: *Estudios de Asia y África XXXVII*: 3, El colegio de México, pp.419-438

De Bernardi, Cristina, 2009, “¿Interculturalidad en sociedades antiguas? Nuevas perspectivas para la comprensión de la III Dinastía de Ur (2100-2004 a.c)” en: *Estudios interdisciplinarios de Historia Antigua II*, Encuentro grupo Editor, Córdoba, pp.25-35.

De Bernardi, Cristina, “La diosa Innana/ Ishtar. Representación de la concepción de lo femenino en la sociedad mesopotámica antigua” en: *Revista Historia Antigua y Género*, pp. 223-230.

De Bernardi, Cristina, “Identidad étnica, poder y religión en la Mesopotamia sumero acadia”, en: *Revista Anuario de la Universidad de Rosario*, Rosario, UNR pp. 85-96.

Kramer, Samuel, 1958, *La Historia empieza en Sumer*, Barcelona, Aymá.

Godelier, Maurice, 1980, “Orígenes y formación. Procesos de la constitución, la diversidad y las bases del Estado” en: *Revista Internacional de ciencias sociales*. París, UNESCO, pp. 179-186.

Roux, Georges, 1990, *Los dioses de Sumer*, Madrid, Akal, pp.101-118.

Selección de Fuentes, 2007 para el 1° cuatrimestre. Introducción a la Historia Antigua de Egipto y Cercano Oriente, Cátedras: 1° D y 1° F, pp.1-61.

Yoffee, Norman, 1995, *El colapso de los estados y las civilizaciones*, Traducción de Juan. M Tebes de YOFFE, N y COWGILLS, G.L, *The Collapse of Ancient Status and Civilizations*, 3° ed. Tuscon an London, The university of Arizona Press, pp. 1-28.

¿POR QUÉ LEER LIBROS DE HISTORIA EN LA ACTUALIDAD?

Daniel Morán

Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú)

Universidad Nacional de San Martín-Instituto de Altos Estudios Sociales (Argentina)

aedo27@hotmail.com

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo básico la reflexión sobre nuestro oficio y la importancia de la lectura de los textos que los historiadores producimos a través del análisis de la realidad de las sociedades humanas. El caso latinoamericano permite precisar, antes de cualquier análisis de la producción y difusión de los libros de historia, qué entendemos por historia y cuál es la importancia de ella en la actualidad. Sin embargo, estos interrogantes no tendrían sentido sino intentamos indagar por el tipo de historiador o la clase de historia que se viene elaborando y enseñando en el sistema educativo e historiográfico mundial.

Palabras clave: libros de historia, lectura crítica, educación e historia, identidad, actualidad.

ABSTRACT

This research aims basic reflection on our business and the importance of reading texts historians to produce from the analysis of the reality of human societies. The Latin American case allows you to specify, before any analysis of the production and dissemination of books of history, what we mean by history and what is the importance of it today. However, these questions would have no meaning,

but we try to inquire by historian or history is developing and teaching the world educational and historiographical system class type.

Key Words: books of history, critical reading, education and history, identity, today.

La historia considerada por el historiador francés Marc Bloch como la “*ciencia de los hombres en el tiempo*” (Bloch 2000: 31), ha sido en el pasado y es en la actualidad la disciplina social que sirve para explicar la realidad de las sociedades humanas. Esa particularidad de nuestra ciencia nos permite conocer el proceso del desarrollo humano, sus relaciones y comportamientos sociales, así como los cambios y las permanencias de las sociedades.

Precisamente por esas características la historia es una disciplina difícil de estudiar, pues reflexiona sobre el elemento más cambiante de toda la existencia que en un momento determinado tiene ciertos intereses y en otras ocasiones participa de lo que antes era impensable: el hombre y su comportamiento.

Y ¿cómo el historiador llega al conocimiento de la existencia humana? Los testimonios que los hombres han dejado a través del tiempo permiten la reconstrucción de la historia de las sociedades. Estas evidencias denominadas fuentes de la historia expresan la vida de los hombres en sus diversas facetas del desarrollo histórico. Para Marc Bloch: “*La diversidad de los testimonios históricos es casi infinita. Todo cuanto el hombre dice o escribe, todo cuanto fabrica, cuanto toca, puede y debe informarnos acerca de él*” (Bloch 2000: 65). Por su parte, José Sánchez Jiménez expresó que: “*Las fuentes, ya se trate de monumentos, documentos, datos o vestigios, vienen, pues, a ser como la arcilla o cualquier otro material idóneo para la formación de ladrillos, sin los cuales la reconstrucción del pasado resulta totalmente imposible*” (Sánchez 1995: 162).

Esta consideración resulta primordial para entender la relación entre el historiador y su objeto de estudio. La historia, en ese sentido, es una reconstrucción de la realidad a partir de las fuentes y se convierte en un conocimiento indirecto de las sociedades y reproduce múltiples discursos y representaciones de la realidad social. Esta premisa conduce a otro gran problema de nuestra ciencia: la objetividad del historiador. ¿Es el historiador un científico o un juez?, ¿debe tomar partido en el desarrollo de su investigación?, ¿es apolítico y solamente un intelectual? (Chesneaux 1977; Schaff 1988).

Para ese problema de la objetividad en la historia es recomendable en opinión de Lucien Febvre: *“Utilizar los textos, sin duda. Pero todos los textos. Y no solamente los documentos de archivo [...] También un poema, un cuadro, un drama son para nosotros documentos, testimonios de una historia viva y humana, saturados de pensamiento y de acción en potencia [...] Porque la historia se edifica, sin exclusión, con todo lo que el ingenio de los hombres puedan inventar y combinar para suplir el silencio de los textos, los estragos del olvido”* (Febvre 1986: 29-30).

Las dificultades del quehacer histórico llevan a que precisemos los dos interrogantes básicos de la historia: ¿Qué es? y ¿Para qué sirve?

¿Qué es la historia? Desde mi perspectiva, la historia es la ciencia de los hombres en el tiempo que se desarrolla sobre una base material, es la disciplina social que tiene entre sus funciones exorcizar los problemas del pasado que aún subsisten en el presente, aprehender al hombre en su desarrollo temporal y en las relaciones que mantiene en su sociedad. Por ello, es la historia una ciencia necesariamente comprometida con los hombres y sus necesidades y tiene como objetivo poner al ser humano, a la sociedad y a su propia existencia como problema de investigación.

Así, el historiador, en apreciación de Marc Bloch, es el que tiene la *“facultad de captar lo vivo”*, es quien *“allí donde huele la carne humana, sabe que está su presa”* y no solamente eso porque *“el historiador piensa no sólo lo humano. La atmósfera en que su pensamiento respira naturalmente es la categoría de la duración”* (Bloch 2000: 30-31). Sobre el mismo postulado Fernand Braudel agregó *“Para mí, la historia es la suma de todas las historias posibles: una colección de oficios y puntos de vista, de ayer, de hoy y de mañana”* (Braudel 2002). De allí el argumento provocador de Edward Carr de que *“la historia es un proceso continuo de interacciones entre el historiador y los hechos, un diálogo sin fin entre el presente y el pasado”* (Carr 1972: 40).

En conclusión, la historia no es solamente el estudio del pasado sino del presente de los hombres y de la lucha constante de su porvenir; además, el historiador no es un ratón de bibliotecas y archivos encerrado en su mundo y en sus problemas personales, es un agente de cambio comprometido y formador de conciencia social en la sociedad.

¿Para qué sirve la historia? La historia sirve para crear una conciencia histórica crítica y totalmente social, un análisis relacionado con las inquietudes y las urgencias de su tiempo, que estudie el pasado no solamente como una acción para el conocimiento y el estímulo intelectual de cada uno de nosotros, sino en la búsqueda de una verdadera y real transformación de la sociedad humana. Y ¿por qué el historiador debe pensar que con su disciplina debe y puede cambiar la sociedad? La historia no puede atribuirse solamente una reflexión y comprensión de la sociedad, no puede adquirir un carácter

contemplativo y claramente conservador o reformista, no es suficiente con difundir la historia, es necesario explicarla y hacerla comprensible a los hombres, incentivarles a reflexionar sobre su propia existencia y sus problemas; en otras palabras, propiciar un debate sobre la realidad de las sociedades y buscar la formación de una identidad en común que permita apostar seriamente por una transformación social de la vida de los hombres y del desarrollo histórico mundial.

Sobre estas premisas debe recordarse que el historiador es y debe ser un profesional comprometido y sin grandes alardes de superioridad y holganza económica. Todos nosotros sabemos que no nos haremos ricos con nuestra carrera, que debemos hacer un voto de pobreza y mentalizarnos bien que nuestra disciplina no es una forma de llenarnos los bolsillos y ganar riquezas y disfrutar del boato y las pomposidades, si pensamos eso lo único que haremos en la vida es ir de fracaso en fracaso sin ver nunca la utilidad de nuestro oficio y, por lo tanto, de nuestra propia existencia.

Si la historia es el estudio razonado de las sociedades en el tiempo que utilizan unas determinadas fuentes para reconstruir la realidad humana y que siempre está problematizando con la objetividad del historiador y el objeto de estudio, debe la historia confluir en el análisis global de la realidad y, necesariamente, reflexionar sobre los hombres en sus múltiples manifestaciones, en sus singularidades y rasgos comunes, y a través de los aportes de las ciencias sociales. La historia no posee el monopolio del conocimiento, no es el oráculo que predice el porvenir ni el milagro que acaba con todas las catástrofes sociales, humildemente es la herramienta ideológica que sirve para pensar una parte de la vida y la realidad humana y apostar así por el cambio social.

Estos argumentos preliminares, pero de suma importancia, permiten focalizar mejor el interrogante principal de este ensayo: ¿Por qué leer libros de historia en la actualidad? Óscar Wilde señaló: “Los libros que el mundo llama inmorales son los libros que muestran al mundo su propia vergüenza” Esta frase con un significado crítico y hasta subversivo, deja entrever que son los libros los elementos para la creación de la conciencia social para el cambio, pero a su vez pueden convertirse en piezas ideológicas de control de las sociedades.

Es preciso antes de determinar ¿por qué es importante leer libros de historia?, averiguar que se está investigando y publicando de la historia en los diferentes países del mundo. Saber cuáles son los intereses que toda creación intelectual ambiciona y desea lograr en los hombres. Porque el conocimiento de la realidad social interesa al poder político y no es solamente un ejercicio científico sin vinculación política.

Julio Aróstegui, en *La investigación histórica: teoría y método*, señaló claramente que el problema de la formación del historiador en España y, en cierta forma, en el mundo hispanoamericano no estaba

en priorizar la enseñanza de las asignaturas de lo que sucedió en la historia, sino en las materias que permiten que el historiador aprenda a reconstruir la historia.

“La función básica de la formación de un historiador es la de inculcar en éste no, en modo alguno, el conocimiento de lo que sucedió en la historia, eso está en los libros... sino cómo se construye el discurso historiográfico desde la investigación de aquella. La enseñanza de las prácticas de tipo científico se basa en eso: conocer la química es saber cómo son los procesos químicos, no qué productos químicos existen. Es el curso del aprendizaje de las técnicas de construcción del discurso histórico como se aprende ese discurso, y no al revés; deben aprenderse, ciertamente, los hechos, pero sobre todo cómo se establecen los hechos” (Aróstegui 2001: 40).

Es decir, Aróstegui puntualizaba su crítica a la función equivocada que se le atribuía a la educación de un historiador en aprender solamente lo que dicen los libros y no cómo se elaboró el discurso que se encuentran precisamente en esos libros.

En muchos países de América Latina esas dificultades son notorias y realmente abismales, porque no existe una política seria de investigación científica y mucho menos de apoyo económico, los esfuerzos cuando los tenemos a pesar de ser meritorios, casi siempre son intentos individuales. En general se prioriza en formar historiadores lectores sólo de separatas y libros y no historiadores investigadores que aporten al cambio de la sociedad. No existe, al menos en la gran mayoría, una pasión por la historia producto de la investigación meditada y reflexiva, parece solamente que estos futuros historiadores pretenden aprender y sobrevivir del conocimiento que ya existe de la realidad, convirtiéndose en voceros de las viejas tesis y dejando de lado las novedosas tendencias de la historia.

Por lo tanto, considero que debemos, en primer lugar, propugnar una disciplina realmente científica y moderna, que forme historiadores concientes de su propia ciencia y creadores de nuevos conocimientos; y en segundo lugar, que esa formación y ese conocimiento aporte a la realidad de la sociedad y a la transformación social del mundo. Así, la historia tiene que ser una radiografía de lo humano y el historiador un comprometido social.

Finalmente, después de buscar la solución a estas dificultades, recién podemos preguntarnos ¿por qué debemos leer libros de historia en la actualidad? Debemos leer libros de historia para conocer nuestra propia vida, para conocernos como seres humanos que existimos en una realidad concreta y que vivimos, pensamos y hacemos nuestra historia. Debemos leer libros de historia para educarnos y formar nuestra conciencia crítica y nuestra identidad personal y nacional, para respetarnos como somos y para entender a los demás a pesar de las diferencias y los intereses diferentes que podamos tener. Debemos leer libros de historia para conocer la realidad y buscar a partir de esa constatación,

objetivos colectivos entre los hombres para el cambio social. Debemos leer libros de historia para acabar con el “hombre viejo” sumiso y sin ideas ni motivaciones por el cambio real; por el contrario, la lectura de los libros de historia debe motivarnos a buscar al “hombre nuevo” que necesita la sociedad, al agente del cambio de las estructuras sociales y de la igualdad en las oportunidades sin prejuicios y razones superfluas de exclusión social.

Entiéndase claramente que la historia no es el estudio de las cosas muertas, es la investigación de la realidad; la historia no es una descripción simple y aburrida del mundo que ya no existe, sino es la interpretación de las sociedades en su desarrollo temporal. No importa lo minúsculo sino tiene una relación con lo colectivo y el interés global. La historia es la ciencia de los hombres en el proceso y desarrollo social, es la búsqueda de una vida distinta, sin discursos ni utopías imposibles de realizar, es humildemente la ciencia que explica nuestra existencia y que se preocupa por nuestros problemas. Por ello, debemos leer libros de historia para pensar y enseñar la nueva historia y acabar con los mitos historiográficos que desfiguran la imagen cada vez más real de las sociedades humanas. Así, la lectura de los libros de historia no es un simple ejercicio de rutina y entretenimiento, es reflexión y análisis sistemático de la vida humana y de nuestra propia existencia.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación se nutrió de los comentarios de mis alumnos de educación secundaria y de la Universidad de San Marcos, de las sugerentes apreciaciones de María Isabel Aguirre, Frank Huamaní, Emil Beraún y Rolando Ríos. Asimismo, ha sido importante el apoyo de la Beca Roberto Carri en Buenos Aires.

BIBLIOGRAFÍA

Aróstegui, J.

2001. *La investigación histórica: teoría y método*. Editorial Crítica. Barcelona.

Bloch, M.

2000. *Introducción a la historia*. Fondo de Cultura Económica. México.

Braudel, F.

2002. *Las ambiciones de la historia*. Editorial Crítica. Barcelona.

Carr, E.

1972. *¿Qué es la historia?* Editorial Seix Barral. Barcelona.

Chesneaux, J.

1977. *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y los historiadores*. Siglo XXI Editores. México.

Febvre, L.

1986. *Combates por la historia*. Editorial Planeta-De Agostini S.A. Barcelona.

Sánchez Jiménez, J.

1995. *Para comprender la historia*. Editorial Verbo Divino. Madrid.

Schaff, A.

1988. *Historia y verdad*. Editorial Crítica-Grupo Editorial Grijalbo. Barcelona.

PODER E IDEOLOGÍA EN LAS JEFATURAS AMRATIENSES DEL ALTO EGIPTO

Julián Olivares

I.S.P. Joaquín V. González

Centro de Estudios Mediterráneos del I.S.P. Joaquín V. González

olivares_julian@hotmail.com

“A partir del momento que se quiere hacer una historia que tiene un sentido, una utilización, una eficacia política, no se la puede hacer correctamente más que a condición de estar ligado de una manera o de otra a los combates que se desarrollan en ese terreno”.

M. Foucault, *Saber y verdad*

RESUMEN

La cuestión del poder en las sociedades de jefatura amratienses, tanto en lo general, como en lo particular, es un tema que todavía no está resuelto. Aún así, la macrofísica y la microfísica del poder se presentan como elementos de análisis de suma importancia para comprender la organización de estas sociedades. En el caso egipcio, la ideología se presenta como una estructura que está relacionada de forma directa con el poder, sus causas, y manifestaciones, del mismo modo que lo están la guerra y el patriarcado. Todos estos elementos, integrados, nos ayudan a entender a la sociedad como un sistema. Si bien las fuentes de este período son muy pobres, a través de un correcto lineamiento teórico podemos leerlas, e inferir ciertas características acerca del poder.

Palabras clave: jefatura, poder, Amratiense, microfísica, macrofísica, ideología, guerra, patriarcado

ABSTRACT

The question of power in amratian chiefdom societies, both on a general and on a particular view, is a subject still not resolved. Yet, microphysics and macrophysics of power are very important elements of analysis to the understanding of the organization of these societies. In Egypt, ideology appears as a structure related in a direct way to power, its causes and manifestations, as well as warfare and patriarchy are. All these elements integrated, helps us to understand society as a system. Even though this period's sources are very limited, through a correct theoretic guideline we can read them, and infer some characteristics about power.

Key words: chiefdom, power, Amratian, microphysics, macrophysics, ideology, warfare, patriarchy

En Egipto, durante el período Amratiense, también conocido como Nagada I (4000-3500 a.C.), surgieron en el Valle del Nilo sociedades de jefaturas¹. Estas sociedades, a pesar de seguir articulándose bajo la lógica parental, poseían en su interior una élite con ciertos privilegios, y como su nombre lo indica, una posición de jefe institucionalizada con independencia de quien la detentara. Dicho líder y su élite gozaría de ciertas ventajas materiales a cambio de sus actividades realizadas, y por lo tanto se puede afirmar que la sociedad no era del todo igualitaria (Campagno, 2000). Estas ventajas han llevado a muchos autores a considerar los jefes detentarían un poder como para imponer a su comunidad la tributación de una corriente de bienes. Por otro lado, está la posibilidad de que el poder se encontrase en las relaciones interpersonales. Esta temática no ha sido muy analizada por los investigadores, en primer lugar por la pobreza de la evidencia, y en segundo lugar por cierta falta de interés². Este trabajo se propone analiza la cuestión del poder y su ubicación en la sociedad predinástica altoegipcia.

El problema con los planteos de estos autores es que han partido desde posturas etnocentristas, evolucionistas, institucionalistas, etc., sólo para mencionar algunos de los errores. Por lo tanto, desconfiando de dichas afirmaciones, en este trabajo nos proponemos analizar algunos de los planteos de los diversos autores sobre estas sociedades de jefatura, y replantear dichas cuestiones. Si bien no podemos superar la problemática de la falta de

abundante evidencia, y de su interpretación, nos proponemos ahondar en la existencia del poder en la sociedad Amratiense. Nuestra pregunta central a seguir será: ¿dónde se encuentra el poder en la sociedad Amratiense? Para esto nos enfocaremos en dos ejes principales: el poder en lo general (en lo macrofísico) y el poder en lo particular (en lo microfísico).

EL PODER EN LO GENERAL

La cuestión de la existencia del poder a un nivel general en las sociedades amratienses ya ha sido abordada por diversos autores, entre lo que destacamos a Marcelo Campagno, quien en los últimos años se ha encargado de la temática por fuera de los lineamientos teóricos tradicionales. Por otro lado, en diversos estudios antropológicos (como los de Pierre Clastres o Marshall Sahlins), también se ha tratado la cuestión desde nuevas perspectivas, lo cual, a través de la comparación, enriquece el trabajo del historiador. A continuación retomaremos algunas ideas de estos autores sobre la cuestión del poder en lo general, en lo macrofísico, para poder continuar con la cuestión del poder en la sociedad amratiense egipcia.

En nuestra opinión, el proceso de surgimiento de sociedades de jefatura durante Nagada I puede ser entendido en profundidad si se analiza por un lado las actividades materiales que estos líderes realizaban, y por otro la ideología imperante en la sociedad Amratiense. Tal como plantea Gayubas, los jefes institucionalizados que surgieron en las comunidades de Valle del Nilo hacia el 4000 a.C. serían necesitados debido a su capacidad de coordinar las actividades bélicas (Gayubas, 2006). Sin embargo, parece que existiría una relación directa entre este liderazgo y ciertos poderes sobrenaturales que los jefes detentarían. Tal como plantea Godelier, estos individuos tendrían “*el monopolio de las condiciones (imaginarias para nosotros) de reproducción de la sociedad. [...] Naturalmente, ‘a cambio’ de sus servicios disfrutaban de mayor prestigio, autoridad y algunas ventajas materiales*” (Godelier, 1980: 670). Creemos que este es el caso de la sociedad altoegipcia durante el periodo de Nagada I. Los jefes surgidos a partir del período Amratiense serían necesitados debido a sus habilidades en la guerra; sin embargo, puesto que en la mentalidad integrada las causas ideales se colocan como el origen de las causas materiales (Godelier, 1974: 350), el éxito en la guerra se debería a sus poderes sobrenaturales. A su vez, en base a sus servicios, los líderes

comunales gozarían de ciertas ventajas materiales, como puede observarse en ciertos ajuares funerarios de la época³.

Al analizar el poder, no podemos dejar de acudir a la comparación antropológica. Sólo los estudios de otras sociedades de jefatura (aquellos realizados por los etnógrafos) pueden guiarnos en la lectura de las fuentes del período. Al respecto, debemos mencionar que existe una problemática subyacente en diversos análisis que tratan este tema. Muchos de los investigadores, llevados por una visión evolucionista e institucionalista, han considerado a las sociedades de jefatura como embriones de formaciones estatales, y a los jefes como “pequeños reyes”. No es nuestro objetivo hacer un estado de la cuestión de las distintas posiciones evolucionista e institucionalistas que han tenido los especialistas⁴. Sin embargo, consideramos necesario el mostrar que esta visión les ha imposibilitado comprender la verdadera naturaleza de las sociedades de jefatura. Los investigadores han considerado que los jefes acaparan un poder opresivo que está por encima de la sociedad, y que es esta situación la que derivará en el surgimiento de prácticas de tipo estatal. Esta mirada fuertemente evolucionista proyecta en las jefaturas un monopolio legítimo de la coerción característico de las sociedades de tipo estatal.

Algunos autores han tendido a pensar que los jefes imponen una carga tributaria a cambio de sus servicios. Así, vemos afirmaciones tales como: “*Para asegurar la continuidad de estos ‘servicios’ altamente valuados, el resto de la comunidad acepta pagar por ello, en forma de ofrendas, tributos, servicios o impuestos*” (Claessen, 1984: 471)⁵. Afirmaciones de este tipo se basan en el supuesto de que los jefes detentan cierto poder que les posibilita imponer condiciones al resto de la sociedad. Frente a esta visión evolucionista, que considera que todo lo que caracteriza al Estado ya estaba presente en las sociedades que lo anteceden, conviene realizar una serie de afirmaciones.

En nuestra opinión, estas consideraciones por parte de diversos especialistas se debe a que no han comprendido (o no han querido comprender) el rol que tiene el parentesco en dichas sociedades⁶. Tal como plantea Campagno, “*la dominancia de la práctica del parentesco implica que esta impone a la sociedad los principios que la sustentan*” (Campagno, 1998: 103), y por lo tanto, “*basada en la norma de la reciprocidad, la práctica del parentesco pone un límite a la diferenciación social en el interior de la comunidad*” (Campagno, 1998: 104). Esta relación jefe-sociedad, en la que el primero brinda servicios sobrenaturales, y la segunda

a cambio le otorga parte del excedente, se basa en las normas básicas del parentesco. Por lo tanto, no debe ser catalogada como una imposición, puesto que mientras la sociedad se articule bajo las normas del parentesco, dicho jefe no dispone del monopolio legítimo de la coerción como para imponer una carga tributaria (Campagno, 2003: 66). Dicha relación implica en realidad, en términos de Sahlins, una reciprocidad de tipo equilibrada (Sahlins, 1976: 244).

El parentesco se basa en la norma de la reciprocidad y por lo tanto no permite que un líder se exceda de los límites fijados. Es decir que no permite que surja un poder aislado de la sociedad misma. En el caso de que el jefe trate de propasarse, lo único que obtendrá será el aislamiento o inclusive la muerte. Por lo tanto, ¿tiene el jefe amratiense algún tipo de poder? ¿Detentan estos líderes comunales la capacidad de hacer que la comunidad se comporte como ellos desean? La respuesta parece ser negativa. Tal como plantea Clastres, los líderes están totalmente desprovistos de poder; *“el líder primitivo no toma jamás la decisión de su propio jefe (si se quiere) para imponerla seguidamente a la comunidad. La estrategia de alianza que desarrolla, la táctica militar que proyecta jamás son las propias suyas, sino aquellas que responden exactamente al deseo o la voluntad explícita de la tribu. Y naturalmente, no puede ser de otro modo, ya que si un líder tiene la intención de llevar por su cuenta una política de alianza y hostilidad con sus vecinos no puede imponerla por ningún medio a la sociedad puesto que, como sabemos, esta desprovisto de poder”* (Clastres, 1981: 113). El jefe es más bien, como plantea Clastres, un individuo al que se le ha encargado de ocuparse y asumir la voluntad de la sociedad, y dicho papel le acredita cierta confianza garantizada, en base a las cualidades que utiliza a favor de esta: lo que se denomina *prestigio*, y que suele ser confundido con poder⁷.

Por lo tanto, en las comunidades del Amratiense el jefe no detentaba un poder por encima de la comunidad. La jefatura no es un órgano de poder separado de la sociedad, sino que al contrario, siendo la sociedad la que otorga al líder el papel de asumir su voluntad, de esto se desprende que es ella quien detenta el poder: es decir que, más que eliminar el poder, este se colocaría en las bases de la sociedad. Por lo tanto (y estas son las conclusiones a las que arriba Campagno en varios de sus trabajos sobre el Egipto preestatal, en los que retoma las ideas centrales de Clastres) en la sociedad amratiense la jefatura es sólo el lugar aparente donde reside el poder. Su verdadera ubicación se halla dentro de la misma sociedad, en

general, que lo ejerce como una unidad indivisa, y con un solo objetivo: mantener esa misma indivisión. De ahí que las comunidades organizadas por la lógica parental reaccionan ante cualquier posibilidad de perder su ser independiente e indiviso. Es por esto que Clastres afirma que “*la sociedad primitiva es la sociedad contra el Estado*” (Clastres, 1981: 148).

EL PODER EN LO PARTICULAR

Tal como planteamos al comienzo del trabajo, la existencia de un poder en la jefatura, o más bien en su base, no impide el desarrollo del poder en relaciones interpersonales. Si bien aquí continuamos con una gran problemática con respecto a la evidencia, trataremos de esbozar algunas hipótesis que nos permitan pensar la existencia de poder en las relaciones interpersonales. A continuación nos abocaremos a eso que Foucault denominaba la microfísica del poder.

Uno de los espacios en los que el poder podría aparecer sería en el que se forma de las relaciones de género. En la sociedad Amratiense existe la posibilidad de pensar la existencia de prácticas patriarcales, fundadas en la dominación del hombre sobre la mujer y sobre las generaciones más jóvenes. Diversos indicios nos muestran que existirían relaciones de poder entre el hombre y la mujer en estas sociedades⁸.

Como mencionamos anteriormente, el liderazgo en dichas sociedades estaba relacionado de forma directa con la guerra. La iconografía nos demuestra que eran los hombres quienes realizaban la actividad bélica, y probablemente existía un jefe que la coordinara. Por el contrario, muchas de las representaciones de mujeres son figuras danzantes. Quizá sea arriesgado, pero no es ilógico suponer, tal como propone Gilbert, que las figuras danzantes fueran mujeres realizando rituales de postguerra (Gilbert, 2004: 86). Dicha afirmación cobra sentido si se entiende el carácter guerrero de la comunidad.

Ahora bien, una división del trabajo, por sí sola, no es evidencia de la existencia de prácticas de tipo patriarcal. Inclusive en el caso de que los líderes predinásticos detentasen ciertos rasgos sobrenaturales, nada nos impide pensar que también las mujeres que realizaban rituales gozasen de ciertos poderes mágicos⁹. Sin embargo, si hilamos más fino, podemos observar que no todo es igualdad en la relación.

Si hacemos hablar a las fuentes se trasluce una división excluyente. Como ya mencionamos, el líder no detenta un poder real por encima de la comunidad, sino que su actividad le otorga un fuerte prestigio. Dicho prestigio le hace ser reconocido entre la comunidad, detentar su cargo, y gozar de bienes materiales a los que el resto de la comunidad no puede acceder. En una sociedad de carácter bélico, el cargo de jefe (y por consiguiente el prestigio) proviene del éxito en la guerra. Pero como ya vimos, eran sólo los hombres quienes participaban en dicha actividad. ¿No se encuentra aquí la división tajante de la sociedad?

Las sociedades de jefatura son sociedades jerarquizadas. El cargo de jefe, si bien no otorga la posibilidad de ejercer un poder por encima de la aldea, es un cargo superior al resto del común. Pero no todos los individuos estaban en las mismas posibilidades de acceder al liderazgo. Si bien quizá existía una cierta igualdad en cuanto a los hombres (y el mejor guerrero podría estar en condiciones de ser líder), esto no se aplica a la totalidad de la comunidad. La mujer, en su naturaleza, se encuentra imposibilitada de acceder al prestigio máximo, que es la posición de jefe. Una situación análoga es la que se presenta entre los baruya de Nueva Guinea, estudiados por Godelier (Godelier, 1986)¹⁰. Tal como describió este autor, si bien las mujeres de esta sociedad podían acceder a ciertos cargos de prestigio, como el de guerrera o chamán, esto no ocurría sin serias limitaciones. Por un lado, nunca pueden luchar contra enemigos externos a la comunidad, limitándose a los conflictos internos. Por otro lado, jamás pueden ocupar los cargos máximos (Gran Guerrero o Gran Chaman), puesto que éstos se reservan para los hombres. Por último, no pueden iniciar jamás a otras mujeres (y por lo tanto se ve que es el hombre quien otorga la posición a la mujer) (Godelier, 1986: 8, 102-103)¹¹.

Por lo tanto, en base a las comparaciones antropológicas podremos realizar inferencias sobre la posición de la mujer en la sociedad egipcia. Es posible que, si bien ciertas mujeres podrían tener prestigio, nunca adquirirían el puesto mayor, por encima de los hombres. En el caso egipcio, el rango de jefe estaría reservado sólo para individuos masculinos, estando la posición vedada para las mujeres.

Así, a través de las fuentes iconográficas se observa una clara división entre el rol de la mujer (abocada principalmente a rituales, posiblemente de post-guerra) y el hombre (abocado principalmente a la guerra). Encontramos aquí la división y el poder patriarcal. Los hombres serían los únicos en acceder al cargo de jefe (el cual si bien no le otorgaba un poder por

encima de la sociedad, le proporcionaba un gran prestigio). Dicha superioridad le sería otorgada, probablemente, en base a sus poderes sobrenaturales superiores. Sin embargo, puesto que el parentesco es la lógica articuladora de las relaciones sociales, dicha desigualdad social se trasluciría en una reciprocidad equilibrada.

Por otro lado, diversas investigaciones antropológicas nos muestran como en este tipo de sociedades existen otras prácticas en las que el poder se manifiesta en forma microfísica, en formas particulares que no se dan a nivel general. Así, por ejemplo, en muchas sociedades de jefatura existen relaciones de patronazgo y clientelismo o esclavos (sin ser estas una estructura ni modo de producción)¹². Aquí la evidencia se vuelve mucho más pobre, pero no por eso se nos impide hipotetizar sobre el tema. En el primero de los casos, si bien la relación no implica una desigualdad total (puesto que las dos partes están obligadas a otorgar algo), son los intereses del patrón los que priman. En el segundo, el poder se manifiesta claramente, puesto que el esclavo obedece las órdenes de su amo. A diferencia de las prácticas clientelares, estas se caracterizan por un dominio total del amo por sobre el esclavo, de cual dispone para fines económicos, religiosos, sexuales, etc., sin necesidad de retribuirle nada. En este tipo de sociedades, según nos muestran diversas investigaciones antropológicas, es muy común que los esclavos sean el producto de guerreros capturados en batallas con otras comunidades, mientras que las relaciones clientelares pueden desarrollarse entre miembros de una misma comunidad (de forma más factible si el parentesco es lejano). Si bien aquí las fuentes muestran su extrema pobreza, no por eso debemos dejar de tener en cuenta la posibilidad de existencia de este tipo de prácticas. Por desgracia, por cuestiones de espacio no podremos desarrollar este tema en profundidad.

CONCLUSIÓN

A modo de cierre podemos concluir que existió el poder en la sociedad Amratiense, el cual se manifestaba de diversas maneras. En primer lugar, y a pesar de la errónea visión de distintas corrientes evolucionistas e institucionalistas, entendiendo el papel del parentesco en las sociedades no estatales podemos afirmar que los jefes institucionalizados que surgieron en las comunidades nilóticas durante Nagada I no poseerían un verdadero poder, sino que obtendrían, en base a las actividades que realizaban, un monto de prestigio, y una corriente

de bienes a cambio. Esto no significa que en las comunidades amratienses no exista dicho poder, sino que este estaría más bien depositado en la sociedad misma. En segundo lugar, de manera inferencial se puede observar la existencia del poder en distintas relaciones de tipo interpersonal, como las prácticas del tipo patriarcal, patronal, esclavista, etc.

Somos conscientes de que no hemos hecho un gran análisis de la evidencia de la época. Debe quedar claro que lo que tratamos de hacer es mirar el pasado desde otro enfoque. Consideramos que la empiria no es nada si no se la guía con una correcta teoría. Lo empírico tiene que servir como material de verificación, siguiendo el método científico. En este sentido, abogamos por una nueva perspectiva de la historia, que sea sistémica, discontinua, y que analice las prácticas¹³. Futuros trabajos deberían hacer un estudio más detallado en cuanto a la evidencia de las sociedades estudiadas, en nuestra opinión siguiendo dichos lineamientos.

HISTORIA ANTIGUA Y PROYECTO SOCIAL

Pensar la historia del período Amratiense no es un hobby. La historia antigua (que no es antigua más que en su temporalidad, al estar alejada cronológicamente de nuestra época), para aquellos que tomamos un compromiso social, como docentes, estudiantes, investigadores, y militantes orgánicos, tiene una funcionalidad concreta. Siendo la historia (o más bien la historiografía) la ciencia que estudia la sociedad en el pasado para comprender el presente, reflexionar sobre la cuestión del poder nos lleva a realizar una crítica a la sociedad actual. El poder manifestado en las sociedades del pasado no es algo desaparecido. Hoy en día, en lo más cotidiano, en lo microfísico, podemos ver (con el esfuerzo de quien se posiciona como observador crítico de la sociedad) el poder. Frente a esta situación surgen dos posibilidades: por un lado, están quienes lo ven, y lo ignoran, considerándolo como normal, y naturalizando así algo que no es más que una construcción socio-histórica. Por otro lado, están quienes lo vemos (y aquí me posiciono claramente), y tratamos de luchar contra él.

El poder no desaparece, no se esfuma. Pero a veces cambia de posición. Hoy en día no puede decirse que se encuentre en las bases de la sociedad. Luego del surgimiento del Estado, hace ya más de cinco mil años, el poder estuvo siempre monopolizado por una minoría, que

detentaba el monopolio legítimo de la coerción. En la actualidad con el surgimiento de los Estados-nación y la revolución industrial la lógica dominante ha dejado de ser la parental o la estatal, y ha pasado a ser la lógica del capital, basada en la expansión y ampliación de los productos como mercancías para un determinado mercado (Lewcowicz, 2005: 23-24). El Estado moderno, como monopolio legítimo de la coerción, se manifiesta concreta y efectivamente a través de distintas instituciones como la policía, el ejército, etc. El poder, en lo general, es de la clase dominante, que lo utiliza para proteger un sistema capitalista en el que una minoría detenta los medios de producción, mientras una mayoría vende su fuerza de trabajo a cambio de un salario.

Sin embargo, el poder, en lo particular, conserva mucho de las prácticas antiguas. Así, me parece importante investigar la cuestión del patriarcado en las sociedades no estatales, ya que hoy en día se siguen manifestando. Seguimos viviendo en un mundo patriarcal (aunque claramente esta estructura se ha visto recodificada y sobrecodificada en diversas situaciones históricas). Sin embargo, el patriarcado, legado antiguo, no es la única manifestación del poder. No podemos olvidar la microfísica en esos espacios disciplinarios de los que tanto hablaba Foucault. Las escuelas, las cárceles, los hospitales, las fábricas, siguen reproduciendo la lógica del poder.

Frente a esto, la historia se erige como la ciencia de la memoria y de la comprensión crítica del presente. Pero este conocimiento no es un saber teórico: la historia nos llama a la crítica y la acción, a través de una mirada integral o sistémica de la sociedad. Es en este sentido que una historiografía comprometida no puede ser sino “presentista”, ya que partimos siempre de las problemáticas actuales y miramos el pasado en base a ellas. Conocer el porqué del hoy, nos permite abrir las puertas a la sociedad del mañana.

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer especialmente, por un lado, al profesor Martín Cifuentes, quien nos brinda a quienes formamos parte del *Centro de Estudios Mediterráneos* del I.S.P. Joaquín V. González las herramientas y el impulso para problematizar la historia. Por otro lado, al colega Augusto Gayubas, de la Universidad de Buenos Aires, quien me ha ayudado en este proyecto de investigación, tanto con valiosas discusiones como con importantes correcciones.

NOTAS

Véase Trigger (1985); Adams (1988); Hassan (1988); Midant-Reynes (1992); Bard (1994); Castillos (2001); Campagno (2002a: 151-155); Navajas (2006: 76); Castillos (2007: 23); Castillos (2009). Debemos destacar que evidencias de liderazgo y diferenciación social son halladas ya desde el periodo Badariense (Trigger, 1985: 44; Campagno, 2002: 151, 153; Hassan, 1988: 159-160). Sin embargo, tal como plantea Hassan, la diferenciación social que aparece en este período estaría más bien relacionada con la existencia de linajes (Hassan, 1988: 167). La evidencia del Badariense tiene un carácter disperso, y no parece corresponder con sociedades de jefatura institucionalizada. Tales evidencias sólo aparecerán mas adelante, durante el Amratiense, en donde se incrementan las fuentes, y los enterramientos sugieren que existiría un liderazgo de carácter hereditario. En nuestro trabajo nos remitiremos al concepto de jefatura desarrollado en: Campagno (2000: 137-147).

² En general los trabajos sobre este período se han encargado de analizar los grandes cambios políticos (como el surgimiento de sociedades de jefatura) o las bases del surgimiento del Estado.

³ Para un trabajo más detallado véase Olivares (2009).

⁴ Para un análisis detallado de estas posiciones véase Campagno (2002: 57-77).

⁵ También véase Service (1984: 116).

⁶ Bestard plantea que el parentesco ha sido estudiado por los especialistas con un fuerte etnocentrismo, cuyas conclusiones no son más que "*abstracciones de nuestro sentido común y, por tanto, proyecciones de nuestros supuestos culturales...*" (Bestard, 1998: 17-18).

⁷ Clastres, 1981: 113-114.

⁸ Muchas de las ideas expuestas a continuación fueron presentadas en las “VI Jornadas de estudios de la mujer y el género”, realizadas en el I.S.P. Joaquín V. González los días 16 y 17 de septiembre del 2009.

⁹ Aquí nos parece fundamental la siguiente afirmación de Godelier: “*En el seno de las representaciones religiosas, las causas reales se sustituyen por causas imaginarias. O, al menos, las causas reales se convierten en los efectos de causas imaginarias*” (Godelier, 1974: 350). Éste podría bien ser el caso de los jefes predinásticos, cuya capacidad para realizar actividades bélicas y proteger a la comunidad los hiciera ver como poseedores de cualidades mágicas. Sin embargo, nada nos impide pensar que la misma suerte correrían las mujeres danzantes al realizar sus rituales.

¹⁰ Este ejemplo es de suma utilidad porque, al igual que las comunidades del Egipto Predinástico, los Baruya son una sociedad guerrera, y a pesar de no tener una jefatura institucionalizada, sus cargos de máxima importancia (Gran Guerrero y Gran Chaman), estaban relacionados con la actividad bélica.

¹¹ Para otros ejemplos de una sociedad bélica en la que sólo los hombres pueden hacer la guerra contra enemigos exteriores véase Clastres (1981: 217-255); Harris (1986: 67-82).

¹² Sobre el análisis sistémico véase Aróstegui (2001: 234-274), Bunge (1999: 281-322), Bunge (2002: 51-101). Sobre la discontinuidad y el análisis de prácticas véase Foucault (1996: 13-16, 340), Foucault (1992a), Foucault (1992b: 7-29), Campagno (2002: 79-84), Campagno y Lewkowicz (2007: 32-38, 73-92), Deleuze (1987:104-106, 115), Veyne (1984: 199-238).

BIBLIOGRAFÍA

Adams, B.
1988. *Predynastic Egypt*. Shire Publications. Aylesbury.

Aróstegui, J.

2001. *La investigación histórica: teoría y método*. Crítica. Barcelona.

Bard, K.

1994. *From Farmers to Pharaohs. Mortuary Evidence of the Rise of Complex Society in Egypt*. Sheffield Academic Press. Sheffield.

Bestard, J.

1998. *Parentesco y modernidad*. Paidós. Barcelona.

Bunge, M.

1999. *Las ciencias sociales en discusión. Una perspectiva filosófica*. Sudamericana. Buenos Aires.

Bunge, M.

2002. *Crisis y Reconstrucción de la Filosofía*. Gedisa. Barcelona.

Campagno, M.

1998. Pierre Clastres y el surgimiento del Estado. Veinte años después. En: *Boletín de Antropología Americana* 33. pp. 101-114.

Campagno, M.

2000. Hacia un uso no-evolucionista del concepto de 'sociedades de jefatura'. En: *Boletín de antropología americana* 36. pp. 137-147.

Campagno, M.

2002. *De los jefes-parientes a los reyes-dioses. Surgimiento y consolidación del Estado en el Antiguo Egipto*. Aula Ægyptiaca. Barcelona.

Campagno, M.

2003. El modo de producción tributario y el Antiguo Egipto. Reconsiderando las tesis de Samir Amin. En: *Anales de Historia Antigua, Medieval y Moderna*, N° 35-36. pp. 61-80.

Campagno, M., Lewkowicz, I.

2007. *La historia sin objeto y derivas posteriores*. Tinta Limón. Buenos Aires.

Castillos, J. J.

2001. Un caso puntual: Matmar en el Alto Egipto. En: *Proceedings of the 9th Congress of Uruguayan Archaeology*. Montevideo.

Castillos, J. J.

2007. La estratificación social en los orígenes de Egipto. En: *Cahiers Caribéens d'Égyptologie n° 10*.

Castillos, J. J.

2009. Cómo surgieron los faraones. En: Instituto Uruguayo de Egiptología. <http://www.geocities.com/jeque8/faraones.html> [en línea].

Claessen, H.

1984. El surgimiento del Estado primero (early state). En: *Boletín mexicano de derecho comparado, Nueva Serie Año XVII, No 50*. pp. 433-479. UNAM. México.

Clastres, P.

1981. *Investigaciones en Antropología Política*. Gedisa. Barcelona.

Deleuze, G.

1987. *Foucault*. Paidós. Barcelona.

Foucault, M.

1992a. *El orden del discurso*. Tusquets editores. Buenos Aires.

Foucault, M.

1992b. Nietzsche, la genealogía, la historia. En: *Microfísica del poder*. Foucault, M. pp. 7-29. Ediciones de la Piqueta. Madrid.

Foucault, M.

1996. *Arqueología del Saber*. Siglo XXI editores. México D.F.

Godelier, M.

1974. *Economía, Fetichismo y Religión en las sociedades Primitivas*. Siglo XXI. México.

Godelier, M.

1980. Orígenes y formación. Procesos de la constitución, la diversidad y las bases del Estado. En: *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, XXXII, Nro. 4. pp. 667-682. UNESCO, Paris.

Godelier, M.

1986. *La producción de grandes hombres. Poder y dominación masculina entre los Baruya de Nueva Guinea*. Akal. Madrid.

Harris, M.

1986. *Caníbales y reyes*. Salvat. Barcelona.

Hassan, F.

1988. The Predynastic of Egypt. En: *Journal of World Prehistory*, Vol. 2, No. 2. pp. 135-185.

Lewkowicz, I.

2005. Escuela y Ciudadanía. En: *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Corea C. y Lewkowicz. Pp. 19-40. Paidós Educador. Buenos Aires.

Midant-Reynes, B.

1992. *Préhistoire de l'Égypte. Des premiers hommes aux premiers Pharaons*. Armand Colin. Paris.

Navajas, A. I.

2006. Jefatura y parentesco en Nagada I. Una aproximación a la dispersión de las cerámicas decoradas del tipo C. En: *Estudios sobre parentesco y Estado en el Antiguo Egipto*. Campagno, M. (ed.). pp. 75-94. Ediciones del Signo. Buenos Aires.

Olivares, J.

2009. La ideología y su rol en las transformaciones sociales en Egipto durante Nagada I-III. En: *XII Jornadas Interescuelas. Departamentos de Historia*.

Sahlins, M.

1976. Economía tribal. En: *Antropología y economía*. GODELIER, M. (ed.). pp. 233-259. Anagrama. Barcelona.

Service, E.

1984. *Los orígenes del Estado y la Civilización*. Alianza. Madrid.

Trigger, B.

1985. Los comienzos de la civilización egipcia. En: *Historia del Egipto Antiguo*. Trigger, B., Kemp, B., O'Connor, D., Lloyd, A. Crítica. Barcelona.

Veyne, P.

1984. *Cómo se escribe la historia*. Alianza. Madrid.

LOS ARQUEÓLOGOS Y LA HISTORIA ESCOLAR: REFLEXIONES SOBRE UN DESAFÍO NO ASUMIDO

Verónica Leonor Pernicone

Proyecto Arqueológico Moreno; Centro de Investigaciones Precolombinas

sirada07@yahoo.com.ar

RESUMEN

En el período de formación del estado nacional, la escolarización fue el medio más propicio para transmitir la “historia oficial”, debidamente sesgada con la intención de enseñar un pasado común a todos los ciudadanos. La antinomia “civilización o barbarie” se instaló en la base del sistema educativo argentino exhibiendo una clara disyunción: la educación, el progreso y la civilización estaban encarnados en la vida ordenada del habitante de la ciudad, mientras que el hombre de campo y los pueblos originarios eran caracterizados como representantes de la ignorancia, el estancamiento y la barbarie.

Aunque en la actualidad el discurso educativo promueve el respeto a la diversidad, la cultura occidental se sigue proponiendo en las aulas como el ideal a alcanzar, y la historia escolar continúa dando relevancia, en cuanto a cantidad y calidad de los contenidos, a los últimos quinientos años del pasado americano. Ante esta situación nos preguntamos: ¿por qué la arqueología, que es la ciencia más apropiada para brindar información acerca de los “otros pasados”, todavía no tiene una presencia significativa en una educación que pretende ser intercultural? ¿Cuál es el impedimento? ¿O son los arqueólogos quienes no asumen el desafío de obtener mayor protagonismo en el ámbito educativo?

Palabras clave: educación, historia, arqueología, diversidad, interculturalidad

ABSTRACT

During the period of formation of Argentina as a nation, schooling was the principal means of transmission of the “official history”, with the intention of teaching a common past to every citizen. The antinomy “civilization or barbarism” was placed in the foundation of our education system, showing a clear contrast: education, progress and civilization were incarnated in the orderly city life, while peasants and indigenous peoples were characterized as representatives of ignorance and barbarism.

Although now the educative discourse encourages respect towards the cultural diversity, school still presents the occidental culture as an ideal to be reached by students, and the history that is taught in the classrooms privileges, both in the quantity and quality of its contents, the last five hundred years of American past. We wonder why archaeology, as a science that studies the non-written past of many different cultures, does not have a significant presence in intercultural education. What are the obstacles? Or, perhaps, is it archaeologists themselves who do not want to accept the challenge of having a major role in education?

Key words: education, history, archaeology, diversity, interculturality

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el papel que cumplen las Ciencias Sociales aplicadas a la educación no debe ser considerado secundario. El sentido común nos indica que a la escuela se va a aprender a leer y a escribir, y también a conocer las operaciones matemáticas básicas para desenvolverse en la vida cotidiana. Pero si superamos esa primera impresión, rápidamente descubrimos que la escuela es algo más: es un agente de socialización fundamental. Así lo pensaron, también, los ideólogos de nuestro sistema educativo a fines del siglo XIX: la escolaridad obligatoria era el instrumento primordial para formar al ciudadano de una nueva nación, y eso implicaba enseñar a reconocer un territorio, a hablar y escribir una misma lengua, y a memorizar los hechos y los nombres de los héroes del pasado que constituían la esencia de la historia oficial del país.

Sabemos, también, que esa historia escolar brindaba una versión sesgada, excluyendo sucesos y personas “inconvenientes” para el ideal de nación al que se aspiraba en esa época. Esa versión se mantuvo sin grandes modificaciones hasta mediados de la década de 1980, cuando la recuperación de la democracia permitió repensar la educación argentina desde nuevos puntos de vista.

Los debates acerca de los contenidos curriculares y de la enseñanza del pasado no sólo se originaron en nuestro país. En realidad, el proceso de globalización hizo que el problema de tratar cotidianamente con la diversidad cultural en el aula surgiera en todo el mundo occidental y, por tal motivo, esas discusiones se generaron en ámbitos académicos tanto europeos como americanos. En nuestro medio, la reflexión acerca de la enseñanza del pasado en la escuela parece estar limitada al círculo de historiadores. Es notoria la escasez de arqueólogos dedicados a este tema.

A su vez, entre los maestros, reconocer que trabajan en un contexto intercultural no implica, automáticamente, que sepan educar en y para la diversidad cultural. Los años transcurridos dentro de un paradigma educativo homogeneizador han dejado su huella, y los padres y los docentes formados en ese antiguo paradigma encuentran muy difícil escapar del mismo. Por más que acepten desde el discurso el valor de todas las culturas, en la práctica la cultura occidental sigue siendo el ideal a alcanzar, y la enseñanza que se brinda en las escuelas persigue, generalmente, ese objetivo con el fin de capacitar a los alumnos para su futura inserción laboral. En una investigación desarrollada en el CIP, dentro del Programa Diálogos Culturales para Espacios Educativos que dirige la licenciada Claudia Cóceres, estamos analizando si esas cristalizaciones ideológicas aún perviven en el imaginario docente y si todavía ejercen su influencia en las prácticas pedagógicas, constituyendo un obstáculo para el desarrollo de la educación intercultural.

En esta ocasión, expondremos brevemente el papel que jugó la antinomia “civilización o barbarie” en el período fundacional de nuestro sistema educativo y cómo continuó ejerciendo su influencia a lo largo de los años, especialmente sobre la enseñanza del pasado; para luego reflexionar sobre la actitud asumida por los arqueólogos ante la necesidad de modificar una historia escolar evidentemente sesgada e inadecuada para ser estudiada en contextos educativos interculturales.

AYER

La instalación de la antinomia “civilización o barbarie” en el pensamiento argentino

Aunque los términos “civilización” y “barbarie” formaban parte del vocabulario de las élites ilustradas desde el siglo XVIII, fue Sarmiento, a través de su obra *Facundo*, quien instaló definitivamente estas imágenes opuestas en nuestro imaginario social. Oscar Terán, filósofo e historiador de las ideas en la Argentina, destaca que el *Facundo* se ha convertido en un hito dentro de la historia cultural del país no a raíz del propósito político perseguido por su autor, sino porque “...resultó sumamente eficaz en la implantación de una serie de tópicos para pensar la realidad argentina desde su aparición hasta el presente.” (Terán, 2007: 25)

Sarmiento escribió “*Facundo o civilización y barbarie*” en 1845, durante su exilio en Chile. Lo publicó en el diario El Progreso en forma de folletín, en veinticinco entregas, desde el 2 de mayo hasta el 21 de junio. Posteriormente, su obra fue editada como libro durante ese mismo año.

Aunque alejado físicamente del grupo que formó la llamada Generación del ’37, Sarmiento fue, en buena medida, afín a las ideas de esos hombres que hoy son reconocidos como los integrantes del “...primer movimiento intelectual en busca de una identidad nacional.” (Terán, 2007: 13). Seguidores de la tradición intelectual y literaria francesa, abrazaron el romanticismo cuando Esteban Echeverría, miembro del grupo, retornó de Francia con las novedades acerca de esta corriente.

El *Facundo*, por lo tanto, presenta numerosos rasgos románticos: la exploración de los componentes irracionales de la conducta humana, la inclinación hacia lo excepcional (y, en consecuencia, hacia la figura del “gran hombre” bajo el aspecto de Facundo Quiroga), la fascinación por los aspectos sublimes de la naturaleza (en su caso, por la pampa) y la valoración de lo auténtico de cada cultura.

Aunque en el presente acostumbramos relacionar los términos “civilización” y “barbarie” en una disyunción, en realidad, Sarmiento vinculó ambas palabras mediante una conjunción: subtítulo su obra “*civilización y barbarie*” mostrando que, desde su punto de vista, nuestro país se caracterizaba por la interpenetración entre los dos conceptos y no por la existencia autónoma de los mismos.

Según Terán, el *Facundo* muestra que Sarmiento no buscaba imponer una copia europea alienante sobre nuestra sociedad, como comúnmente se sostiene, sino que estaba muy atento a las particularidades que ofrecía la realidad argentina y creía que sólo conociendo la verdadera naturaleza del país se podía proyectar un plan de gobierno que implantara la civilización de manera efectiva.

Para facilitar el análisis, Terán resume los rasgos salientes de los conceptos “civilización” y “barbarie” en una tabla de oposiciones binaria, aunque reconoce que estas antinomias no son tan rígidas en el texto original (Terán, 2007: 50):

CIVILIZACIÓN	BARBARIE
Ciudad	Campaña
Europa	América
Modernidad	Atraso
Movilidad	Inmovilidad
Letrado	Iletrado
Francia	España / colonia
Libertad	Despotismo
Sociedad: gobierno	Familia: caos político
Comercio-agricultura	Ganadería (estancia) pastoril
Razón	Instintos-pasiones
Laboriosidad	Ocio
Siglo XIX	Edad Media (siglo XII)
Espíritu	Materia

A pesar de tener el objetivo de realizar una obra que describa y explique “científicamente” la situación del país en ese momento, Sarmiento no sólo expresa su valoración positiva de la civilización, sino que se pronuncia a favor del combate para derrotar a la barbarie e implantar la civilización en el país. En ese punto “...su lenguaje adopta un tono ya no descriptivo sino prescriptivo: no dice cómo es, sino cómo debe ser” (Terán, 2007: 48).

Buscando concretar su proyecto, Sarmiento propuso un plan de gobierno que adoptaba el ideario de la ilustración, dejando de lado el espíritu romántico. Los fines que perseguía su programa eran valores universales: progreso económico, social y cultural (lo que él entendía como “civilización”), además de establecer patrones de racionalidad en la sociedad por medio de la acción del Estado.

En ese plan, la inmigración ocupó un papel trascendental: la llegada de los laboriosos europeos, especialmente franceses, ingleses y nórdicos, impulsaría el desarrollo del país y lo sacaría del atraso,

fruto no sólo del determinismo geográfico sino, fundamentalmente, de la desidia típica de los nativos de esta tierra (agravada, a su vez, por el tradicionalismo del conquistador español).

“Las razas americanas viven en la ociosidad, y se muestran incapaces, aun por medio de la compulsión, para dedicarse a un trabajo duro y seguido. Esto sugirió la idea de introducir negros en América, que tan fatales resultados ha producido. Pero no se ha mostrado mejor dotada de acción la raza española, cuando se ha visto en los desiertos americanos abandonada a sus propios instintos.”(Sarmiento, 2005: 35).

Es necesario señalar que Sarmiento no fue el único pensador de la época que sobrevaloró al inmigrante. Juan Bautista Alberdi, que también formó parte de la Generación del '37, expresó claramente su predilección por la cultura europea en las *“Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina”*.

Alberdi, al igual que Sarmiento, también escribió y publicó las *Bases* en Chile, en mayo de 1852, luego de enterarse de la victoria de Urquiza sobre Rosas en febrero del mismo año. Alberdi le envió su trabajo a Urquiza, quien se mostró muy satisfecho y, de esa manera, las *Bases* se convirtieron en una de las fuentes de la Constitución Nacional sancionada en 1853.

A pesar de sus discrepancias a nivel político, Sarmiento y Alberdi se alimentaron de las mismas ideas evolucionistas y positivistas, y éstas afloraron en sus escritos. Así, vemos que tanto en el *Facundo* como en las *Bases*, ambos coincidieron en opinar que la inmigración de personas “civilizadas” mejoraría la composición social del país.

“Con tres millones de indígenas, cristianos y católicos, no realizaréis la república ciertamente. No la realizaríais tampoco con cuatro millones de españoles peninsulares, porque el español puro es incapaz de realizarla allá o acá. Si hemos de componer nuestra población para nuestro sistema de gobierno,... es necesario fomentar en nuestro suelo la población anglosajona.” (Alberdi, s/d: 234)

Alberdi también percibió nuestro país como un desierto:

“Las Constituciones de países despoblados no pueden tener otro fin serio y racional por ahora y por muchos años, que dar al solitario y abandonado territorio la población de que necesita, como instrumento fundamental de su desarrollo y progreso.”(Alberdi, s/d: 237).

Entonces, tanto para el plan de gobierno de Sarmiento como para la propuesta de Alberdi en las *Bases*, la inmigración es estratégica, y es función del Estado promover la llegada y el establecimiento en el país de inmigrantes provenientes, preferentemente, del norte de Europa. Esa función del Estado es central: recordemos que, para Alberdi, *“...en América gobernar es poblar.”*(Alberdi, s/d: 238).

Terán señala que en su proyecto, Sarmiento abraza al liberalismo en su versión francesa, porque se relaciona con el republicanismo y considera al Estado como representante de la voluntad general. Por lo tanto, para los pensadores de esa época era importante definir quién era el ciudadano, cuál era la “voluntad” que iba a representar el Estado.

El modelo seguido era el de la república aristocrática, *“régimen político donde una minoría de la fuerza, del saber, de la virtud, del dinero, se autoerige en dirigencia tutelar hasta tanto considere que el pueblo esté en condiciones de elegir.”* (Terán, 2007: 88). De ahí la importancia de *“educar al soberano”*, como sostenía Sarmiento.

Pero, ¿qué tipo de ciudadano era conveniente formar para llevar a cabo este plan de gobierno? ¿Qué cultura había que fomentar desde la escuela? En esta decisión gravitó, también, el matiz romántico que integraba el pensamiento de la Generación del '37, y que predicó la consigna “una nación = una cultura”. El nacionalismo culturalista bregó por la imposición de costumbres, una misma lengua, un mismo folklore, una literatura, un panteón de héroes de la patria y una única versión del pasado. Esta necesidad de homogeneizar la cultura nacional se agudizaría ante la diversidad introducida por las oleadas inmigratorias, como veremos más adelante. Frente a la heterogeneidad cultural, que se consideraba una amenaza para la consolidación del joven Estado, se buscó afianzar un tipo nacional que pudiera ser fácilmente identificado como “argentino”. Terán comenta que la élite gobernante se dividió *“entre quienes postularon una identidad de mezcla cosmopolita y los que la filiaron en un pasado y un tipo criollos. En casi ninguna de ellas se pensó seriamente en que los pueblos aborígenes fueran un material incorporable a la nacionalidad argentina.”* (Terán, 2007: 90).

Éste es un punto a tener muy en cuenta cuando nos preguntemos por qué el pasado de los pueblos originarios fue excluido de los currícula escolares desde el inicio de nuestro sistema educativo. *“...Ser argentino es formar parte de la modernidad, a la cual se llamaba ‘civilización’”* (Terán, 2007: 91), pero estos pueblos representaban el atraso, la barbarie, y no merecían ser incluidos en ese proyecto nacional, que hizo uso de la escolarización como el medio principal de implantación de una única cultura.

La escuela como agente civilizador

Durante ese período de consolidación el Estado no se erigió como representante de la sociedad civil, sino como su formador. Obedece, sin duda, al espíritu de un gobierno aristocrático que entendía que

sólo puede llevar las riendas del país el grupo “civilizado”, más capacitado cultural e intelectualmente, y con mayor poder económico. El resto de la población era considerada “bárbara” e incapaz de tomar decisiones que condujeran al desarrollo de la nación. Era imprescindible, por lo tanto, proyectar un sistema educativo que diera forma a un pueblo tal y como esta élite lo necesitaba para alcanzar el ideal de país soñado. El objetivo no era tanto instruir como disciplinar e implantar nuevas pautas de comportamiento en la población para asegurar el orden en el país y facilitar el ingreso de mano de obra y de capitales foráneos. Es en ese contexto que la fórmula “civilización o barbarie” se impone, porque supo, como afirma la filósofa Maristella Svampa, “...*sintetizar las dicotomías anteriores, así como inaugurar un nuevo período en el cual ella fue puesta al servicio de la legitimación de un nuevo orden.*” (Svampa, 2006: 11).

Aunque la cultura europea, especialmente inglesa y francesa, era tomada como la cúspide de la civilización, Estados Unidos fue el país elegido como modelo a seguir para construir la nación. Porque, a diferencia de los europeos, era un país nuevo que había superado la “barbarie” y alcanzado la anhelada “civilización” al evitar las uniones mixtas, y al exterminar y acorrallar a los pueblos originarios; conservando, de esa manera, una sociedad europea “pura”, dedicada a la industria y al comercio.

En cambio, para la élite gobernante, la Argentina y toda Latinoamérica padecían el efecto de la colonización española que, por medio de sus instituciones despóticas, como la Inquisición, limitó la libertad. A esto se sumaba una población mestiza y, en consecuencia, “degradada”. “*Por ello, si la libertad en la América sajona no era otra cosa que el producto natural y continuo de su historia, en la América española esa libertad debía conquistarse a fuerza de renegar del pasado y operar desde esa acción una ruptura violenta con su historia misma...*” (Svampa, 2006: 36).

Esta cita de Svampa señala una de las causas principales de la exclusión del pasado de los pueblos originarios de la “historia oficial” del país y, por ende, de la historia que se enseña en las escuelas. Como veíamos más arriba, los “pensadores de la civilización” menospreciaban las culturas originarias porque, a su juicio, nada podían aportar al progreso del país: pueblos vencidos y sojuzgados, caracterizados por su holgazanería, no tenían cabida en una sociedad moderna. Su destino era morir, o ser silenciados y olvidados.

Pero al ignorar a los originarios, al negarse a “verlos”, todo lo que quedaba del país era un inmenso desierto con algunas ciudades aisladas, donde se refugiaba la civilización. De ahí la urgente necesidad de poblar el país con trabajadores extranjeros, quienes serían considerados los auténticos ciudadanos.

Por ese motivo, Svampa afirma que la Constitución de 1853 no fue pensada para un país “real” sino para uno “imaginario”, habitado por los inmigrantes “invisibles” convocados en el Preámbulo.

No obstante las esperanzas depositadas en ellos, los inmigrantes que llegaron a nuestro país no cumplieron con las expectativas de la clase dirigente. La gran mayoría no fue de origen anglosajón sino, principalmente, italiano y español. Eran campesinos que no traían consigo las habilidades relacionadas con el comercio y la industria, tal como habían soñado Sarmiento y Alberdi.

Pero la decepción ante el cariz que había tomado la inmigración no terminó ahí, porque la abrumadora cantidad de inmigrantes que recibió nuestro país (6.405.000 personas, entre 1821 y 1932, según Svampa, 2006: 75) comenzó a ser vista como un agente de fragmentación social, un gran peligro para la unidad y homogeneidad cultural que se pretendía lograr con el fin de dar forma al Estado-nación.

El inmigrante “ideal” de los textos de Sarmiento y Alberdi se transformó en un inmigrante “real” que le dio otro matiz al término *barbarie*. Ese término ya no se refería, solamente, a los pueblos originarios y a los campesinos “incivilizados”; ahora se aplicaba, también, a las costumbres exóticas y a las diversas lenguas que “corrompían” nuestro idioma. Los argentinos se enfrentaban a una “nueva barbarie”, y una de las armas más eficientes para combatirla continuó siendo la escolaridad: *“es así que la educación, antes vista exclusivamente como factor de ‘civilización’, se convertiría rápidamente en factor de ‘nacionalización’ de dichas masas inmigrantes”* (Svampa, 2006: 96).

La escolarización primaria obligatoria de toda la población infantil en escuelas públicas formadoras de nacionalidad fue la meta que se propusieron los gobernantes argentinos de ese período. La organización del sistema educativo, la profesionalización de los maestros y la orientación nacional de los programas de estudio fueron los aspectos fundamentales de este ambicioso proyecto. Los símbolos patrios, las efemérides y las biografías de los próceres ocuparon un lugar de privilegio en la enseñanza pública. Además, se le dio mayor importancia a los actos escolares, buscando que trascendieran hacia la sociedad cuando se celebraban las fiestas patrias. Se afianzaba, así, una historia oficial que sumía en el olvido la diversidad de voces que contaban otras historias. El pasado de la “barbarie” había sido exitosamente excluido de la escuela.

Debemos aclarar que no es nuestra intención “demonizar” a los fundadores del sistema educativo: los pensadores de fines del siglo XIX eran hijos de su tiempo y, como tales, se alimentaron del pensamiento de la época. Dentro de un paradigma evolucionista unilineal y convencidos de la existencia de un progreso constante, era imposible que valoraran la inclusión de los pueblos originarios en nuestro “ser nacional” más allá de una visión romántica que, a lo sumo, podía llegar a aceptar el aporte genético (la bravura de la sangre indígena) pero no el cultural.

A raíz de eso, los contenidos que tratan sobre el pasado remoto de nuestro territorio fueron excluidos de los currícula escolares y, en los casos en los que se hacía alguna referencia, generalmente se mostraba el tinte romántico ya mencionado. Irina Podgorny, arqueóloga que ha estudiado este tema en profundidad, sostiene que para la “civilización occidental” lo anterior a 1492 pertenece a una dimensión ajena: los pueblos originarios han sido negados o sobredimensionados, pero en ambos casos se los apartó del mundo real. (Podgorny, 1994) (3).

En su tesis doctoral, esta autora revisó textos de uso escolar a fines del siglo XIX y principios del XX. A continuación citamos algunos ejemplos que fueron publicados en su libro “*Arqueología de la educación*” (Podgorny, 1999):

1) En el “*Compendio de la historia de las Provincias Unidas del Río de la Plata*”, de Juana Manso, publicado en 1863 y reeditado hasta inicios de la década de 1880, se afirma que América estaba habitada por una población escasa y nómada. Describe a los argentinos como descendientes, en su mayor parte, de europeos: raza fuerte, varonil y batalladora. Los pueblos originarios son mencionados sólo en la Introducción, e intercaladamente en los relatos de descubrimiento y colonización. Se los caracteriza de manera uniforme, tanto física como culturalmente: todos son de piel rojiza, salvajes e idólatras.

2) En “*Lecturas geográficas e históricas*” de José María Aubin, publicado en 1904, las referencias a los pueblos originarios se encuentran en la sección de Geografía, no en la de Historia. O sea que, se los toma como un “atributo” del territorio pero no se vincula su cultura a la historia oficial del país. Se los menciona, por lo tanto, como origen de topónimos o como ocupantes de un lugar en el pasado remoto o reciente.

3) En “*Nuestra Patria*”, de Carlos Octavio Bunge, publicado en 1910, el autor describe una visita al Museo Histórico Nacional y dice: “...*poco o nada encontramos proveniente de la barbarie indígena anterior al descubrimiento y la conquista*” (Podgorny, 1999: 124).

4) El “*Catecismo de la doctrina cívica*”, de Enrique de Vedia, publicado en 1910, está estructurado en forma de preguntas y respuestas que se suceden entre el docente y el alumno. Sobre los pueblos originarios muestra este tipo de diálogo:

“*Maestro: ¿Cuántos ‘indios salvajes’ hay actualmente en nuestro país? Alumno: ¡Ni uno solo! La República Argentina es la única Nación Americana que no tiene indios salvajes dentro de sus fronteras*” (Podgorny, 1999: 126).

Estos conceptos, que penetraron en los contenidos de la historia escolar, perduraron expresa o solapadamente hasta nuestros días, ya que, aunque no aparezcan en los textos, pueden manifestarse a nivel de currículum oculto.

HOY

El tratamiento del pasado en la escuela intercultural

El currículum escolar es una construcción histórico-socio-cultural y, como tal, no es neutro sino que está teñido de intereses políticos. Desde los inicios del sistema educativo argentino, la prolongada negación de la diversidad cultural que compone nuestro país se tradujo en un currículum trasmisor de la cultura dominante caracterizado por una abierta postura eurocentrista. En la actualidad, reconocer la existencia del componente multicultural de nuestra sociedad nos ha impulsado a abandonar los antiguos diseños curriculares creados para lograr una educación uniforme y monocultural.

La falta de pertinencia cultural de esos currícula queda en evidencia al compararlos con las propuestas de integración pluralista que constituyen el eje de los proyectos de educación intercultural. En el contexto actual, el cambio curricular se impone como una necesidad ineludible.

Las asignaturas escolares han acompañado estas transformaciones con debates acerca de los nuevos contenidos y de las decisiones didácticas que se deben tomar para desarrollarlos en el aula. El importante papel que juega el conocimiento del pasado, tanto a nivel de la identidad personal como de los procesos identitarios a escala grupal o étnica, es tenido en cuenta por historiadores y profesores de historia. Últimamente, las discusiones acerca de los contenidos de la historia escolar y su enseñanza se han multiplicado y figuran entre las publicaciones especializadas en educación.

Podríamos suponer que este escenario es propicio para incluir un mayor número de contenidos acerca del pasado remoto de nuestro territorio en los programas de historia. No obstante, no ha habido modificaciones significativas, y el pasado de los pueblos originarios sigue estando, en gran medida, excluido de la historia escolar.

En líneas generales, la formación docente argentina carece de contenidos específicos sobre la arqueología de nuestro país. La historia escolar se inicia con la conquista española y las referencias a los pueblos originarios se limitan a aquellos grupos que habitaban este territorio en el período de contacto hispano. Estos escasos contenidos acerca de los pueblos originarios se alimentan más de

fuentes etnohistóricas que de investigaciones arqueológicas. Los textos escolares repiten este esquema y, al hacer una presentación esencialista de cada cultura mediante una breve enumeración de características aparentemente inmutables en el tiempo, muestran una imagen del mundo prehispánico carente de dinamismo, de complejidad y de profundidad temporal.

A raíz de esto, los docentes interesados en desarrollar un trabajo intercultural perciben la diversidad cultural sólo en el presente, sin reconocer las raíces de esa diversidad. El recurso más utilizado para hacer oír “otras voces” en el aula es la historia oral porque los maestros no están habituados a recurrir a la arqueología como fuente de información sobre el pasado que no quedó plasmado en los documentos estudiados por la historia.

Solemos escuchar la opinión de maestros que no consideran necesario incluir contenidos de arqueología en el área de Ciencias Sociales porque *“los indios no hicieron nada”* o porque *“ya tenemos muchos temas que enseñar, para qué agregar más contenidos que, además, no son los que requiere la educación actual”*. Estos maestros no tienen en cuenta la íntima relación existente entre el conocimiento del propio pasado y la formación, o el fortalecimiento, de la identidad. Esa actitud de los docentes se origina, en gran medida, en la escasa formación que reciben sobre el concepto de interculturalidad, más allá del nivel discursivo. Esa carencia les provoca ideas erróneas acerca del trabajo intercultural en clase, al que consideran más como una expresión de deseos que como una posibilidad real. Así, una maestra entrevistada opina que: *“la interculturalidad está bien en los papeles, pero en la práctica es imposible”*.

Los arqueólogos y la historia escolar

Los arqueólogos contamos con suficiente información acerca del pasado como para revertir esta situación. Podemos brindar los resultados de nuestras investigaciones para aumentar la cantidad de contenidos, tanto en el curriculum de profesorado como en los curricula de nivel primario y secundario. Muchos de nosotros somos antropólogos y hemos estudiado en profundidad las cuestiones relativas a la identidad cultural, a la otredad, a la interculturalidad. Poseemos una formación específica en estos temas y nuestro conocimiento podría constituir un aporte fundamental para los maestros que deben tratar las problemáticas que surgen en los contextos educativos complejos. Sin embargo, nuestra presencia en los ámbitos educativos es mínima.

Tenemos en contra no sólo la presencia de la antinomia “civilización o barbarie” en los orígenes de nuestro sistema educativo sino su permanencia a lo largo de los años, y no únicamente en el ámbito de la educación (como ejemplo, basta recorrer los sitios de Internet dedicados al turismo en Buenos Aires, donde se destaca el componente europeo de la sociedad porteña). A eso, como ya hemos mencionado, debemos añadirle los escasos contenidos de arqueología en el currículum de formación docente. La suma de estos factores genera cierta resistencia hacia el tratamiento del pasado remoto de la otredad en la escuela, tanto entre los maestros como entre los miembros del personal directivo. En consecuencia, es común que los docentes no consideren pertinente la incorporación de un arqueólogo a los proyectos de educación intercultural.

Pero los arqueólogos no podemos culpar solamente a las políticas educativas, a los maestros y a los directivos por una situación que, ciertamente, no hemos generado, pero que sí hemos permitido que continuara sin mostrar ningún interés en modificarla. Desde sus comienzos, la investigación arqueológica en la Argentina se ha mantenido dentro del ámbito académico, sin tener demasiado contacto con la sociedad en general. Esta división es particularmente evidente si contemplamos el papel que juega el arqueólogo en la educación.

Podemos afirmar que muy pocos arqueólogos dedican parte de su tiempo a proyectar actividades educativas como complemento de sus investigaciones. La difusión suele ser circunstancial, ante la posibilidad de dar una charla en una escuela, en un centro cultural o en un museo, cercanos al sitio donde realiza su trabajo de campo. También puede ser que algún medio de comunicación (radio, televisión, diario local) se acerque a indagar acerca de nuestras investigaciones. Pero no es usual que las tareas de difusión se planifiquen con anticipación. Por el contrario, responden a iniciativas de la comunidad que invita al arqueólogo a hablar sobre su trabajo en la zona. De esta manera, los arqueólogos se vinculan más fácilmente con la educación no formal porque realizan actividades que surgen de manera espontánea, generalmente fuera del sistema educativo, y que, por lo tanto, no están obligadas a guardar relación con los contenidos mínimos que indican los currícula oficiales.

Algunos arqueólogos que se interesan en los temas educativos tienden a centralizarse en la educación patrimonial con el objetivo de generar en las comunidades el compromiso de proteger los sitios arqueológicos y los vestigios de cultura material que pueden correr peligro de perderse por la acción del tiempo o por actos de vandalismo relacionados con el tráfico de antigüedades. Por otro lado, otros arqueólogos consideran que no hay que revelar la ubicación exacta de los sitios para evitar el huaqueo. En ambos extremos se está poniendo la atención en los objetos y no en las personas.

Creemos que en estos casos es esencial enfocar el problema humano, investigar qué vínculos establece la comunidad con el sitio y con determinada cultura arqueológica, y cómo afectan dichos vínculos a la identidad personal y cultural de los pobladores. Los estudios de impacto social y la planificación de actividades educativas formales y no formales deberían constituir un primer paso ineludible antes de iniciar cualquier trabajo de campo.

Salvo pocas excepciones, podemos afirmar que la investigación acerca de las relaciones entre arqueología y educación formal ha sido desestimada por los arqueólogos argentinos. Como ya mencionamos, la arqueología que se practica en nuestro país se mantiene ausente del actual debate sobre la enseñanza de la historia escolar en los contextos complejos. Debemos destacar que en otras latitudes el panorama es muy diferente. En Estados Unidos y en Europa existe una especialidad conocida como “arqueología pública” que se encarga de analizar y de producir diversas vías de contacto con la comunidad, incluyendo a la “arqueología educativa”.

Aquí, en cambio, son escasas las investigaciones desarrolladas por arqueólogos dentro de este campo y, en consecuencia, también es exigua la producción que se presenta en congresos y jornadas. Podemos nombrar como hitos en este poco transitado camino al ya mencionado libro de Irina Podgorny, *Arqueología de la Educación*, publicado en 1999, resultado de su tesis doctoral, y, también, a la compilación de las ponencias presentadas en el simposio “Arqueología y Educación”, durante el XVI Congreso Nacional de Arqueología Argentina (CNAA), organizado por la Universidad de Jujuy en octubre de 2007. El libro, compilado por las coordinadoras del simposio, Ana Rocchietti y Verónica Pernicone, fue publicado en diciembre de 2008 (1). Aunque hay artículos sobre esta temática dentro de obras generales, éstas son las únicas publicaciones argentinas dedicadas específicamente a arqueología y educación. Sin embargo, mientras que el libro de Podgorny trata en especial sobre la educación formal, las ponencias del congreso jujeño se refieren a ese tema y, además, abarcan diversas problemáticas educativas: el turismo cultural, el uso de términos de arqueología en los medios de comunicación, los museos, las revistas de divulgación científica, etc.

Existen sólo dos antecedentes del tratamiento de estos temas dentro de congresos nacionales: la mesa redonda coordinada por Cecilia Pérez de Micou e Irina Podgorny durante el X CNAA (Catamarca, 1990), y la mesa redonda del XV CNAA (Río Cuarto, 2004), coordinada por Claudia Cóceres y Verónica Pernicone. A su vez, la única jornada exclusivamente dedicada a la arqueología y educación fue organizada en mayo de 2001 por el Proyecto Arqueológico Quilmes, que en ese entonces desarrollaba la Municipalidad de Quilmes (sur del conurbano bonaerense) bajo la dirección de la licenciada Zunilda Quatrín.

CONCLUSIÓN

La escuela debe acompañar las transformaciones socioculturales porque su función principal es la de formar ciudadanos que puedan insertarse de manera activa en la sociedad. Si el sistema educativo no responde a esos cambios no puede cumplir su función exitosamente. En el mundo occidental, la educación enfrenta múltiples problemáticas derivadas de la globalización y del debilitamiento de los estados-nación. En este contexto, decidir qué historia se enseña en la escuela no es una cuestión menor, ya que esos contenidos ejercen una enorme influencia sobre la formación de identidad de los alumnos.

A su vez, los arqueólogos deben asumir una posición en el debate acerca de la historia escolar porque sus aportes son fundamentales en un país pluricultural como el nuestro. Sostenemos que los arqueólogos son los profesionales más capacitados para brindar información acerca del pasado de aquellos pueblos que no dejaron documentos escritos y cuyas culturas fueron avasalladas por la supremacía europea. La arqueología, junto a la historia oral, podría llenar esos “huecos” de la historia y, al mismo tiempo, ayudaría a superar cristalizaciones ideológicas vinculadas con la antinomia “civilización o barbarie”.

Pero para alcanzar esa meta, los arqueólogos primero deben vencer dos grandes obstáculos propios de su profesión: 1) los prejuicios que muchos de ellos alimentan hacia las actividades educativas, ya que las consideran trabajos de segunda categoría, indignos de un profesional de prestigio, y 2) la superioridad del saber académico, dado que uno de los objetivos de la educación intercultural es evitar la jerarquización de las fuentes de conocimiento. Los arqueólogos tendrán que aceptar que los aportes de la ciencia, en este caso, estarán al mismo nivel que aquellos provenientes de la historia oral y de la memoria de las comunidades, dentro del proceso de construcción de un pasado multivocal.

Los arqueólogos que admitan esta manera de ejercer su profesión tendrán que emprender una serie de acciones tendientes a fortalecer su posición dentro del sistema educativo. Principalmente, deberán ganar un espacio como “sujetos de la determinación curricular”, tal como lo define Alicia de Alba (De Alba, 1995) (2), para influir en la determinación de los rasgos esenciales de los currícula escolares y de profesorado.

Por supuesto, no estamos planteando que todos los arqueólogos abandonen sus investigaciones para dedicarse a trabajar en el área educativa. Basta con asumir el compromiso de brindar sus

conocimientos a la comunidad y aceptar el trabajo interdisciplinario con expertos en educación, para que cada equipo de investigación tenga una persona dedicada a la difusión de la arqueología de manera sistemática. Con esto queremos decir que la difusión tiene que dejar de ser casual para convertirse en una actividad pensada y planificada con anticipación, cuyos resultados sean analizados y posteriormente presentados en jornadas y congresos para ser discutidos entre los pares.

La inserción dentro del ámbito educativo formal debe ser prioritaria para comenzar la transformación de la historia escolar, tarea que no va a ser sencilla ni inmediata. La reflexión sobre las relaciones entre la historia oficial, las múltiples historias de la otredad, la educación intercultural y la identidad de los alumnos deberá guiar toda acción de los arqueólogos en el contexto escolar. A su vez, el trabajo conjunto entre arqueólogos y educadores tendrá que atender problemas relacionados con la didáctica de la arqueología, tema estudiado en otros países pero totalmente ausente en el nuestro. La publicación de estas actividades es el paso final e ineludible para que tanto arqueólogos como docentes conozcan las posibilidades que brinda el uso de la arqueología en la escuela.

Por último, no sólo la formación docente debe sufrir cambios, sino que, también, la formación de los futuros arqueólogos tiene que prepararlos para estar atentos a las necesidades de la comunidad. Afortunadamente, estos temas se tratan cada vez más en el ámbito académico y las nuevas generaciones de profesionales ya muestran mayor inclinación hacia estas problemáticas.

Tradicionalmente, hemos pensado que, al investigar el pasado lejano, la arqueología estaba a salvo de los intereses del presente. Pero es un error: esta ciencia, como cualquier otra, está atravesada por las cuestiones sociales, políticas y económicas y puede ser utilizada tanto con fines positivos como también muy peligrosos. El pasado causa un efecto sobre el presente y no debemos desatender lo que implica nuestra práctica profesional. El arqueólogo debe tomar conciencia de los usos del pasado en la sociedad y, específicamente, en la escuela. Sólo así, perdiendo ese carácter falsamente inocente de la arqueología, podremos desarrollar una ciencia que responda a los requerimientos del mundo actual.

NOTAS

(1) Pernicone, Verónica y Ana Rocchietti (compiladoras) 2008. *Arqueología y Educación. Perspectivas contemporáneas*. Tercero en Discordia. Buenos Aires.

(2) Los “sujetos de la determinación curricular” forman parte de los “sujetos sociales del currículum”. “Éstos son grupos que sostienen determinados proyectos sociales y que tiene diferentes formas de

desarrollarse y de actuar en el ámbito de la determinación, la estructuración y el desarrollo curricular”. (De Alba, 1995: 92).

(3) *“The accepted view is that history begins in 1492. Anything that is earlier than this is ‘native’ and belongs to something that is alien to the Western world view. It is part of this view that the nature of ‘native’ has been either denied or overstated, but always excluded from the ‘real’ world”* (Podgorny, 1994: 185).

BIBLIOGRAFÍA

Alberdi, J. B.

(s/d) *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina.* Plus Ultra. Buenos Aires.

De Alba, A.

1995. *El currículo: crisis, mito y perspectivas.* Miño y Dávila. Buenos Aires.

Podgorny, I.

1994. The excluded present: archaeology and education in Argentina. En: *The excluded past: archaeology in education.* P. Stone and R. MacKenzie (ed.) pp. 183-189. Routledge. London.

1999. *Arqueología de la Educación. Textos, indicios, monumentos.* Sociedad Argentina de Antropología. Buenos Aires.

Sarmiento, D. F.

2005. *Facundo.* Centro Editor de Cultura. Buenos Aires.

Svampa, M.

2006. *El dilema argentino: civilización o barbarie.* Taurus. Buenos Aires.

Terán, O.

2007. *Para leer el Facundo*. Capital Intelectual. Buenos Aires.

ECONOMÍA MAPUCHE. DESARROLLO AUTÓNOMO VS. ACTUACIÓN DE LAS ONG

Arabela Ponzio y Melisa Quiñones

Universidad Nacional de Río Cuarto. Facultad de Ciencias Humanas

arabela_88@hotmail.com; melisaqui@hotmail.com

RESUMEN

El trabajo aborda la temática de las Organizaciones No Gubernamentales en relación al desarrollo económico en las comunidades mapuches.

Se parte de la descripción de las características de la producción mapuche, sus relaciones con el mercado y las transformaciones que ha sufrido y las condiciones a las que se enfrenta este tipo de economía en el contexto actual.

La segunda parte al análisis aborda las Organizaciones No Gubernamentales, en este caso centrando el estudio en la Fundación Cruzada Patagónica.

Lo que se busca ver en esta segunda parte, y que responde al objetivo general del trabajo son los verdaderos efectos de las ONG y fundaciones sobre el desarrollo económico mapuche, tomando como postulados centrales que estás representan una forma nueva de asistencialismo en el neoliberalismo, (en reemplazo o complemento del asistencialismo gubernamental), que bajo el poder de la técnica y tecnología, intentan “ayudar” al desarrollo económico del pueblo mapuche, como si estos no tuvieran capacidad autónoma de sostenerse por sus propias prácticas, y escondiendo que la imposibilidad de acceder al control cultural completo de sus recursos productivos – por acción de los gobiernos y las empresas privadas- es el verdadero factor que hace que estos pueblos se encuentren, como la mayoría de los pueblos indígenas, en la pobreza.

Palabras Clave: economía, asistencialismo, control de los recursos.

ABSTRACT

The work approaches the subject matter of the no governmental Organizations in relation to the economic development in the communities Mapuche. Mapuche splits of the description of the characteristics of the production, your relations with the market and the transformations that it has suffered and the conditions, which this type of economy faces in the current context. The second part to the analysis approaches the Not governmental Organizations, in this case centring the study on the Foundation Patagonian Crusade.

What is sought to see in this second part, and that answers to the general aim of the work they are the real effects of the ONG and foundations on the economic development Mapuche, taking as central postulates that you are represent a new form of asistencialismo in the neoliberalism, (In replacement or complement of the governmental asistencialismo), that under the power of the skill and technology, try "to "help" to the economic development of the people Mapuche, as if these did not have autonomous aptitude to be supported by your own practices, and hiding that the inability to accede to the cultural complete control of your productive resources - for action of the governments and the private companies - is the real factor that does that these peoples are, as the majority of the indigenous villages, in the poverty.

Key Word: economy, asistencialism, control of the resources

INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo aborda la temática de las Organizaciones No Gubernamentales en relación al desarrollo económico en las comunidades mapuches.

Se parte de la descripción de las características de la producción mapuche, sus relaciones con el mercado y las transformaciones que ha sufrido y las condiciones a las que se enfrenta este tipo de economía en el contexto actual.

Esta primera parte se realiza tomando la experiencia en el trabajo de campo en la comunidad Painefilú, de Junín de los Andes, Provincia de Neuquén, realizada en noviembre de 2008, de las observaciones y entrevistas realizadas en ese contexto, y de fuentes bibliográficas.

El objetivo de este primer eje responde a la necesidad de estudiar cada economía de un pueblo en sí misma, y por supuesto en relación con todos los factores que puedan influir en esta. Y se puede ver a

través de su estudio, que en el caso de la economía mapuche contiene en sí misma todos los elementos que permiten su reproducción, siendo los factores externos, como los procesos históricos los que condenan a este pueblo a la pobreza y marginalidad.

Se agrega por último que su cosmovisión está involucrada en esta forma de economía que adopta el pueblo mapuche, y que, esto hace que, como forma de producción pueda ser considerada por diferentes autores como el paradigma alternativo ideal frente a las crisis ecológicas que están produciendo los sistemas vigentes de producción.

Siguiendo la temática, se pasa en una segunda parte al análisis de las Organizaciones No Gubernamentales, en este caso centrando el estudio en la Fundación Cruzada Patagónica, que es la que tiene mayor actuación sobre las comunidades mapuches.

De esta manera el análisis de la ONG incluye como fuentes su propio programa de actuación, es decir objetivos y metas que se presentan en su proyecto; las opiniones de personas que aportan a la fundación; el registro que hemos realizado de sus trabajos en la comunidad Paineofilú, así como las diversas opiniones de la gente de la comunidad.

Lo que se busca ver en esta segunda parte, y que responde al objetivo general del trabajo son los verdaderos efectos de las ONG y fundaciones sobre el desarrollo económico mapuche, tomando como postulados centrales que éstas representan una forma nueva de asistencialismo en el neoliberalismo, (en reemplazo o complemento del asistencialismo gubernamental), que bajo el poder de la técnica y tecnología, intentan “ayudar” al desarrollo económico del pueblo mapuche, como si estos no tuvieran capacidad autónoma de sostenerse por sus propias prácticas, y escondiendo que la imposibilidad de acceder al control cultural completo de sus recursos productivos – por acción de los gobiernos y las empresas privadas- es el verdadero factor que hace que estos pueblos se encuentren, como la mayoría de los pueblos indígenas, en la pobreza.

ECONOMÍA MAPUCHE

La economía mapuche debe ser vista como un conjunto de unidades económicas pequeñas, que cuentan con muy pocos recursos y equipos, operan con tecnologías simples y hacen un uso intensivo de su fuerza de trabajo, la cual es de origen familiar. El objetivo económico es la subsistencia del grupo familiar, entendida esta como la satisfacción de sus necesidades fundamentales (BENGOA; VALENZUELA).

Esta economía no puede ser comprendida como empresa capitalista; al no existir el salario⁷⁰, tampoco existe la ganancia neta. El cálculo económico se establece entre el volumen del trabajo familiar y las necesidades de consumo de la familia.

Estas necesidades dependen de múltiples factores, el más importante es el tamaño de la familia, pero también las necesidades dependen de factores definidos cultural y socialmente, que pueden corresponder a algo más que las necesidades mínimas de sobrevivencia. En el pueblo mapuche la penetración cultural de las pautas de consumo urbano es muy débil, por lo que las necesidades son generalmente necesidades de consumo fundamentales: alimentación, vestuario, educación, salud.

En cuanto al volumen del trabajo familiar, éste se ve afectado por el número de miembros capaces de trabajar, pero estos no pueden crecer indefinidamente ya que se ven limitados por la escasez de tierra. Este factor los ha obligado a buscar ocupación fuera de sus predios, constituyendo el empleo una necesidad para lograr satisfacer sus necesidades básicas. De este modo la inserción en el mercado de los grupos domésticos mapuches no se limita a su condición de productores y consumidores de mercancías, sino que incluye también su participación como proveedores de la fuerza de trabajo requerida desde distintos circuitos económicos. Estas unidades domésticas son estructuralmente expulsoras de mano de obra, dado que, como bien señala el dicho mapuche “la familia crece, la tierra no” (RADOVICH, 2003: 87-113)

Los ingresos salariales pueden tomar diversas formas: sujetos que migran temporalmente (por ejemplo para las cosechas), los salarios que se aportan por trabajos ocasionales, miembros que se radican en la ciudad pero que ayudan económicamente al núcleo familiar y excepcionalmente algún miembro de la familia posee salario permanente, trabajando dentro de la zona (por ejemplo como empleado de Parques Nacionales). Generalmente estos contingentes migrantes mapuches se insertan en el circuito productivo en tareas de baja calificación laboral, siendo los hombres ocupados en el área de la construcción y en el área de servicios y las mujeres se dedican al servicio doméstico.

De esta manera al tener que completar sus ingresos con una actividad extra, la economía mapuche se sale de su punto de equilibrio, posicionándose en el límite cultural de la subsistencia. Para lograr el punto de equilibrio la actividad económica debería alcanzar para la alimentación básica tradicional, el vestuario y las mínimas necesidades de recreación y educación. Debería poderse al año siguiente iniciar el ciclo económico productivo.

⁷⁰ La contratación de mano de obra, pagada con salario es inexistente; ya que, frente a la necesidad de mano de obra complementaria a la familiar, se recurre a las relaciones intergrupales, en donde el trabajo ajeno se paga con trabajo propio.

Otro factor que hay que tener en cuenta en el análisis de su economía está constituido por los ingresos resultantes de los productos vendidos, como así también las rentas y subsidios que las familias reciben (por ejemplo ser beneficiarios de un plan estatal).

La economía mapuche no se puede considerar autosuficiente, como lo fue ancestralmente, sino que cada familia necesita comprar un número de productos que no puede producir como son el azúcar, la yerba, el vestuario; y por lo tanto debe destinar parte de su producción al cambio. La economía mapuche está incorporada al mercado. Por otra parte existe una distinción entre la producción agrícola y ganadera: los productos agrícolas son destinados fundamentalmente al autoconsumo familiar, mientras que la producción ganadera se destina principalmente a la venta. (DANKLMAIER.)

MODELO ECOLÓGICO MAPUCHE

Tradicionalmente cazadores recolectores nómades devenidos en crianceros, los mapuches maximizan las posibilidades de un ecosistema adverso, aseguran el uso de la tierra y reproducen su sistema social a través de la trashumancia estacional. Por medio del desplazamiento vertical y estacional entre nichos ecológicos los crianceros aprovechan recursos forrajeros escasos, pasturas de baja productividad degradadas por la sobreexplotación. Estos lugares son conocidos como veranadas e internadas y generan una dinámica social que, desde hace generaciones es parte constitutiva de estos grupos. La internada es el lugar de residencia permanente de la familia nuclear, una vez pasadas las pariciones y la señalada de los animales menores los crianceros se desplazan con sus animales hasta las veranadas, allí en términos organizativos comienza a funcionar la familia extendida.

Al cierre del siglo XX se ve la incapacidad del modelo de la civilización occidental (materialista, tecnocrática, racionalista) para detener y resolver los tres problemas nodales del ser humano contemporáneo: el incremento de la pobreza, la crisis existencial de las sociedades industriales y el deterioro ecológico del planeta (TOLEDO .1992: 234).

En esta ideología de la civilización occidental el campesinado ha sido siempre un sector “atrasado” al que hay que desaparecer para alcanzar la modernidad rural. El modelo alcanzado por Occidente representa el modelo que favoreció el actual deterioro del medio ambiente.

En contraposición las culturas indígenas son poseedoras de cosmovisiones y modelos cognoscitivos, estrategias tecnológicas y formas de organización social y productiva más cercanas a un manejo ecológicamente adecuado de la naturaleza.

Los mapuches definen su identidad y origen con el concepto de *ixofijmogen*, que significa biodiversidad, y donde todas las vidas son fuerzas, *newen*, que conviven de manera armoniosa e interdependiente en la tierra, y donde el che – persona es un *newen* más que sólo tiene la responsabilidad de asegurar el equilibrio de todas esas vidas. Así, el concepto *ixofijmogen* comprende también el medioambiente en sus dimensiones físicas, sociales y culturales, ya que el pueblo mapuche se considera parte integrante de toda la naturaleza que lo rodea (PÉREZ RAVENTÓS).

La relación mapuche con el medio, no es comprendida ni respetada por la sociedad envolvente, como lo expresó Fidel Colipan “biodiversidad es interpretada por el occidental cuando hay una cierta cantidad de vida y cosas (...) en cambio para el mapuche no hay cosa, hay vida, un árbol tiene vida como el agua. Los espacios dependen de la espiritualidad. Hoy eso no se respeta”⁷¹.

ORGANIZACIONES NO GUBERNAMENTALES (ONG)

En los años cuarenta aparece el término ONG en documentos de las Naciones Unidas, el único parecido entre estas primeras entidades consistía en no formar parte de la estructura gubernamental. Estaban constituidas por técnicos y profesionales sin fines de lucro que buscaban satisfacer las necesidades de otras personas impedidas de hacerlo.

En los años setenta hubo aumento considerable de estas organizaciones, en un contexto de debilitamiento de los poderes políticos nacionales, desregulación del mercado de trabajo, privatización de los servicios públicos, concentración de riquezas y profundización de las crisis económicas en los países subdesarrollados (PALADINO, 2006).

Para James Petras (PETRAS. 2000) desde el principio de la década de los 80 las clases dominantes neoliberales se percataron que las políticas del “libre mercado” estaban polarizando a la sociedad en América Latina, mediante fundaciones privadas y fondos estatales empezaron a financiar a las ONG -las mismas que expresaban una ideología contra el Estado y promovían una autoayuda-. A medida que aumentó la oposición al neoliberalismo el Banco Mundial aumentó los donativos a las ONG. El Banco Mundial y los regímenes neoliberales aprovecharon las ONG para minar el sistema de seguridad social estatal, y fueron utilizados y reducidos a medios para compensar a las víctimas de las políticas neoliberales.

⁷¹ Discurso en escuela Mamá Margarita, Junín de los Andes. 24-11-2008. 15.00hs.

Las ONG despolitizaron a sectores de la población, ignoraron sus compromisos hacia actividades del sector público y se valieron de líderes sociales potenciales para la realización de proyectos económicos pequeños. Además, las ONG no son totalmente no gubernamentales: reciben donativos de gobiernos extranjeros o funcionan como agencias subcontratadas por gobiernos locales⁷². Petras resalta también que en los programas de las ONG no son calificados por las comunidades a las comunidades a las que ayudan, sino por benefactores extranjeros y que, estos organismos rara vez van más allá de una influencia en pequeñas áreas de la vida social, tratando los síntomas superficiales de los “excluidos” sin ir más allá sobre la verdadera cuestión del neoliberalismo ni brindando una educación política sobre la naturaleza del imperialismo.

Respecto a esto Gómez Gil cuestiona hasta que punto las ONG son una respuesta al proceso de globalización, como habitualmente se afirma, o si, por el contrario, se han convertido en un elemento más de la mundialización y la extensión de una sociedad neoliberal (GÓMEZ GIL, 2004.). Para este autor el sistema capitalista ha visto en las ONG unos agentes privilegiados para paliar las carencias que se producen en el marco del neoliberalismo, y las ha utilizado creando una especie de “neobeneficiencia” revestida de un cierto componente solidario.

FUNDACIÓN CRUZADA PATAGÓNICA

La Fundación Cruzada Patagónica nació en septiembre de 1979, su página oficial expresa: *“Nos unía una misma convicción: **ayudar a los más necesitados, aquellos a quienes la realidad les negaba toda posibilidad de desarrollo.** Con ese objetivo en mente recorrimos varios sectores de la Patagonia estableciéndonos con nuestras familias en un valle semidesértico cercano al entonces pueblo de **Junín de los Andes** y circundado por comunidades Mapuche (...) Primero se construyó el **Centro de Educación Integral San Ignacio**, nuestra escuela agrotécnica que ya cumplió 20 años. Los 240 m² de superficie original se transformaron en estas dos décadas en casi 4.000”⁷³.*

⁷² La ONG que analizaremos *Cruzada Patagónica* recibe aportes de Consejo Provincial de Educación del Neuquén, Provincia del Chubut, Secretaría de la Producción de la Provincia del Neuquén, Embajada de Nueva Zelandia, entre otros. Ver ANEXO 1

⁷³ <http://www.cruzadapatagonica.org>. Sección ¿Quiénes Somos? 11/05/09

Esta fundación se basa en el apoyo económico de empresas tanto nacionales como transnacionales, de organismos públicos y particulares⁷⁴. En cuanto al funcionamiento está estructurado en relación a proyectos. Estos proyectos son realizados por los miembros de la agrupación y presentados a los distintos organismos para conseguir la financiación. Esto ha suscitado dos tipos de críticas de algunos de los miembros más politizados de las comunidades como de gente no mapuche pero afín a su causa reivindicatoria: en primer lugar el hecho de que ellos no participan en la creación del proyecto, no se trata de un trabajo conjunto y en segundo lugar se plantea que este grupo de profesionales – técnicos que tienen a cargo los proyectos lo hacen por un interés individual de realización económica y laboral, sin estar comprometidos.

AUTODETERMINACIÓN VS. ACCIÓN DE LAS ONG

La relación de las ONG con el pueblo mapuche puede caracterizarse como un nuevo tipo de asistencialismo – complementario del estatal- que presenta a las comunidades proyectos de “desarrollo” (productivos, educativos) que están basados en la lógica capitalista y formulados desde la racionalidad occidental. Esto ha generado fricciones entre los técnicos de las ONG y los miembros de las comunidades, ya que éstos últimos se encuentran en un proceso de reivindicación cultural que se propone reorganizar la economía desde la cultura mapuche, pudiendo desde este lugar criticar estos proyectos.

El pueblo mapuche es poseedor de saberes ancestrales sobre el tratamiento de la tierra, sobre siembra, cultivo y cosecha. Frente a esto, tanto las ONG como las diferentes políticas estatales ignoran el conocimiento mapuche pretendiendo enseñarles a producir los alimentos, a educar a sus hijos desde una lógica diferente a la suya. En palabras de Santiago Linares: *“nos hacen la psicológica: nos presentan como pueblo que no puede manejarse”*⁷⁵.

⁷⁴ Ver Anexo, “Apoyo económico para programas y proyectos”

⁷⁵ Santiago Linares. Longko de la comunidad Linares. Entrevistado el 24-11-2008 en la Escuela Mamá Margarita.

. *Las dos caras de las ONGs*. Revista “La Jornada”

Pretenden enseñarles a sembrar cuando ellos han sembrado desde niños con sus abuelos. Ven la causa de la pobreza del pueblo como resultado de una falta de conocimientos, cuando el modelo mapuche no es lo que falla, el inconveniente proviene de la falta de recursos esenciales para el funcionamiento de cualquier economía campesina como lo es la tierra.

CONSIDERACIONES FINALES

En este modesto análisis sobre la actuación de las ONG's, en especial Cruzada Patagónica, con las comunidades mapuches, lo que intentamos es desentrañar las verdaderas relaciones que se establecen, basándonos en un análisis de la lógica que guía las acciones de esta organización.

Se puede ver en el análisis que estas organizaciones continúan el proceso de dominación, de reducción de lo diferente considerado como incapaz de desarrollo autónomo. A la vez que esto implica no sólo la consideración, la imagen creada, que niega saberes y creencias; sino que acompaña el proceso de dominación, al esconder las causas estructurales que generan la pobreza de muchos pueblos mapuches.

No queremos decir que el “perjuicio” está en introducir saberes o técnicas que correspondan a la ciencia occidental, produciendo una “contaminación” de la cultura mapuche.

Las prácticas específicas de las comunidades mapuches, están basadas en gran parte en un saber ancestral, en un sistema cosmogónico, que a la vez ha ido variando, adaptándose a diferentes condiciones y contextos impuestos, resistiendo y también renovándose, adoptando lo que parecía conveniente, pero realizado desde su comunidad.

Este es un punto central en las reivindicaciones de los pueblos indígenas, ya que además de la obtención de territorios aptos, que les fueron quitados, para poder ejercer su control

cultural, es necesario lograr el derecho a decidir sobre las formas de habitar su territorio y de usufructuar su patrimonio de recursos naturales.

EL DISCURSO DE LOS COLONIZADORES EN ÁMBITOS DE FRONTERA Y SU REPRODUCCIÓN EN LOS MANUALES EDUCATIVOS

Carolina Quintana

Instituto Multidisciplinario de Historia y Ciencias Humanas

quintana_caro@yahoo.com.ar

RESUMEN

Hasta finales de la década del 90, al abordar temáticas del mundo colonial, los textos escolares se concentraron en problemas que refirieron a la organización social, política y económica del mundo hispano-criollo y de las comunidades indígenas sedentarias. En menor medida, estos libros educativos se dedicaron a contenidos vinculados con las zonas de frontera y con las poblaciones nativas nómadas. Al evaluar los enfoques mediante los cuales se abordaron estos últimos contenidos, pudimos detectar que los autores se basaron en el discurso elaborado por los españoles sobre la conquista americana para escribir los textos escolares. Por lo tanto, en este trabajo realizamos un estudio del discurso colonial, para posteriormente analizar su reproducción en los libros educativos.

Palabras claves: discurso colonial, manuales educativos, comunidades nómadas.

ABSTRACT

Up to late nineties, colonial issues included in high school's textbooks focused on social, political and economic organization of Hispanic- Creole world as well as native sedentary communities. However, it was uncommon for them to consider topics connected to border limits or nomads native communities. Taking that matter into account we consider that the authors did that, only based their conclusions on Spanish version of American conquest. Therefore, we study the colonial speech, and then, we analyze its reproduction in record books.

Key words: colonial speech, school texts, nomad communities.

En su gran mayoría, las investigaciones que centraron su análisis en temáticas referentes al discurso colonial se concentraron en realizar estudios circunscriptos a regiones específicas o a cronistas destacados de la época (Barba 1992; Ares, Castilla, *et al* 1992). A esto debemos agregar que recién a partir de finales del siglo XX, la historiografía argentina dio una mayor importancia a temas vinculados a los indígenas de las regiones de frontera (Mandrini 1997). De esta situación presentada y gracias a recientes investigaciones (Cruz 1997; Lavallé 2005), derivó nuestro interés en realizar una investigación sobre el discurso colonial en zonas fronterizas y sus repercusiones en los manuales educativos, los cuales reprodujeron de una manera acrítica la concepción del Viejo Mundo.

Por un lado, este trabajo tuvo como objetivo analizar como los españoles conceptualizaron la nueva realidad que estaban descubriendo. Los mismos buscaron comprenderla mediante una nomenclatura conocida, como los términos de “parcialidad” y “nación”. Por otro lado, proponemos que los peninsulares justificaron la colonización en las áreas de frontera (Nuevo México, Valles Calchaquíes, Río de la Plata⁷⁶) en base a la construcción de un discurso con connotaciones negativas de las comunidades nativas.

Finalmente, analizamos diversos manuales educativos para considerar el abordaje que los autores realizan al desarrollar las sociedades móviles de frontera.

“NACIONES” Y “PARCIALIDADES”: LA BÚSQUEDA DE UN ORDEN EN EL MUNDO PRECOLOMBINO

Los peninsulares, para controlar a los aborígenes, no sólo desarrollaron “tácticas de guerra” sino que mediante el discurso colonial encasillaron, organizaron y clasificaron a los mismos, según sus propios criterios y en base a las necesidades de conquista y colonización.

Los principales conceptos utilizados para lograr estos objetivos, fueron términos ya usados en el vocabulario socio- político español y de uso corriente en el Viejo Mundo: “nación” y “parcialidad”. El primero definía de una manera global a las comunidades indígenas. Con el segundo, los conquistadores buscaban fragmentar los pueblos originarios en unidades controladas para incorporarlas al sistema económico colonial.

¿Cómo los españoles definieron una “nación”? Según la concepción en el Viejo mundo, era un grupo o grupos los cuales habitaban en un mismo territorio, organizados institucionalmente y dotados de una misma lengua y cultura. Pero al llegar al Nuevo Mundo, especialmente en las zonas de frontera, los españoles comprendieron que la organización política, cualidad que definía una “nación”, no existía. Los aborígenes nacieron y crecieron en la heteronomía. Sin embargo, los colonizadores readaptaron el concepto, definiendo el término según los siguientes criterios: nacimiento, territorio y lengua.

La categoría de “parcialidad” era utilizada esencialmente en los títulos de encomienda, para designar a los grupos indígenas entregados al encomendero. Estos aborígenes estaban representados por caciques (elegidos por los dominadores), los cuales ocupaban el puesto de autoridad durante la actividad laboral *“Y, de hecho, esto nos remite al sentido político original de la palabra: una parcialidad es una facción, un bando reunido en torno a un líder.”*(Giudicelli 2007: 175).

Esta constante identificación de “naciones” y “parcialidades” provocó la visión de un mundo indígena dividido en entidades culturales y políticas fijas. Esto no reproducía la realidad observada, para cronistas y funcionarios fue una forma de “poner orden” en un mundo complejo y poco conocido de realidades sociales que escapaban a sus lógicas europeas. Al utilizar estos conceptos, identificaron a las comunidades como entidades homogéneas, cerradas, y forzaron a corresponder una cultura con un territorio y una identidad. Sin embargo, desde una perspectiva actual, podemos asegurar que los dominadores no tuvieron en cuenta que con su accionar los pueblos entraron en una dinámica de reestructuración y de definición de su identidad *“Era un proceso de etnificación porque la naturaleza de los métodos empleados por los agentes del estado colonial produjeron un efecto tanto sobre las estructuras objetivas de los grupos indígenas, como sobre las estructuras cognitivas de los individuos y colectividades.”*(Boccaro 1999: 458).

Algunos de estos métodos fueron: la designación de delegados y de caciques gobernadores, la incorporación de los aborígenes a la economía colonial y el ordenamiento del mundo indígena en “parcialidades” y “naciones”.

El uso de los términos “parcialidad” y “nación” en Tucumán, Río de la Plata y Nuevo México⁷⁷

El término “parcialidad” fue constantemente utilizado en los documentos del Tucumán colonial, mientras que en Nuevo México y en el Río de la Plata predominó el uso del concepto “nación”. Dos hipótesis planteó Giudicelli (Giudicelli 2007) con respecto a esta diferencia en las dos primeras regiones nombradas. Una de ellas, consideraba que en la zona tucumana predominó el término de “parcialidad” por el papel preponderante de los misioneros, tanto franciscanos como jesuitas, mientras que en Nuevo México la actividad de los religiosos fue muy limitada. Por este motivo, predominó en los Valles Calchaquíes el uso del término “parcialidad” para identificar a los indígenas encomendados y reducidos.

La segunda hipótesis era más sencilla, se impuso el término “nación” en una región y “parcialidad” en otra, pero no había diferencia en el uso, eran sinónimos.

Abordando la documentación del Río de la Plata, el traslado de la primera explicación de Giudicelli a esta región es factible, ya que en esta zona no hubo un gran éxito de los misioneros para “civilizar” a los aborígenes, y tampoco los encomenderos lograron poseer una gran cantidad de indígenas. Veamos la siguiente fuente:

“...porque los pocos indios que hay con sus mujeres e hijos sirven (a) los encomenderos. Y son tan pocos los (indios) cristianos reducidos que en muy poco tiempo se acabarán, y con ellos las haciendas del campo y el sustento de los españoles...” (Rodríguez Molas 1985: 229)

Por esta razón, creemos que el uso del término nación en el Río de la Plata se basó en la identificación de grupos étnicos en base a un territorio, lengua, origen y modo de vida.

A continuación, presentamos fragmentos de algunos documentos del Río de la Plata, Nuevo México y Valles Calchaquíes que reflejan lo anteriormente expuesto.

Con respecto a la primera región, Martín Del Barco Centenera afirmó: *“La gente natural y comarcana, es de muchas **naciones** diferentes.”* (Del Barco Centenera 1602- 1999: 39, énfasis mío) y Rivadeneyra: *“...En todas Estas canpiñas. Ay grandissima suma de gentes. de diversas **naciones**. y lenguas...”* (Rivadeneyra 1941: 72, énfasis mío).

Para Nuevo México las siguientes frases son destacables *“... y que así mismo han de estar obligados a que si algunos otros indios de cualquier **naciones** que sean saliesen de la tierra adentro...”*

(Sheridan 2007: 143, énfasis mío), “...que cada año tienen las cuatro **naciones** de costumbre a juntarse a hacer cambalaches...” (Sheridan 2007: 139, énfasis mío).

Mientras que para los Valles Calchaquíes, presentamos las siguientes expresiones: “...y una **parcialidad** de los chichas anda también alterada con ellos y no contentos con esto el Don Juan Calchaqui...” (Freyre 1915: 48, énfasis mío) y “...catorce indios **diaguitas**, casados y solteros naturales de la **parcialidad** de Tafingasta que es distinta y separada de otras, sujetas al cacique llamado **Abaquin**” (Cruz 1997: 260, énfasis mío).

ANÁLISIS DEL DISCURSO COLONIAL

Esta sección la dividimos en dos partes. En la primera, tendemos a realizar una introducción en la cual hacemos un análisis del discurso desde una perspectiva totalizadora, desarrollando brevemente distintas características del mismo.

En la segunda, nos abocamos a estudiar el discurso colonial utilizando algunas categorías las cuales fueron aplicadas por Christophe Giudicelli (Giudicelli 2005) y tópicos de nuestro interés.

Haciendo referencia a lo planteado por el autor, el mismo aseguró que el discurso de los colonizadores rondó sobre las siguientes temáticas: ensalvajamiento de la frontera, contaminación del medio, comparación con el mundo oriental y animalización. En nuestra investigación, desarrollamos los tres primeros y abordamos los temas de organización política y la práctica de antropofagia.

Aspectos generales del discurso colonial

“...un discurso – plagado de componentes paternalistas- con el que intenta justificar su fracaso..., fracaso habitual en todas las áreas habitadas por aborígenes en un estadio de organización pre-estatal...” (Mateo 1994: 99)

Los españoles definieron dos espacios que constantemente buscaron diferenciar como dos mundos distintos y sin ningún tipo de relación. Uno de ellos, era el centro, zonas controladas por los españoles en las cuales pudieron sentar las bases de una dominación fuerte y duradera, abarcaba buena parte de los territorios ocupados previamente por los dos imperios prehispánicos (incaico y mexica). Por otro

lado, las tierras periféricas las cuales, según los textos coloniales, estaban plagadas de indígenas que se oponían a la dominación española, provocando una guerra permanente. Esto plasma la creencia de un centro cercado por comunidades, las cuales amenazaban el poder colonial.

A las mismas, se les adjudicaba determinadas características: una economía basada en la caza y recolección, una constante movilidad y la búsqueda de recursos como agua y alimentos *“Este modo de vida – que se interpretó de manera simplificada y esquemática como nomadismo- entraba en conflicto con la necesidad que tenían los conquistadores de controlar y organizar el nuevo territorio, ya que dificultaba el desarrollo de estrategias de guerras formales y de políticas de alianza y convenios, como lo habían concretado con los pueblos del centro.”* (Ortelli 2007: 91)

A esto le sumamos, que el pensamiento europeo consideraba que los pueblos no cristianos estaban “sin ley, sin fe y sin señor”. Es decir, el dominio territorial, la religión y la ley revelada por la ley divina eran los parámetros para medir la civilización. Por lo tanto, a partir de estas ideas, un pueblo era más civilizado en base a si éste compartía rasgos comunes o parecidos a los de los europeos. Así, la contraposición civilización- barbarie se estableció como paradigma explicativo frente al nuevo mundo y como concepción legitimadora para la conquista y posterior control.

Diversos aspectos del discurso colonial

*** Ensalvajamiento de la frontera**

Los españoles describieron las tierras de fronteras como pobladas por enemigos y salvajes. Expusieron la existencia de un estado de guerra constante provocado por el choque entre civilización y barbarie, bárbaros y civilizados.

Como vimos anteriormente, la barbarie y los actos negativos se los relacionaba con el nomadismo y con una economía de caza y recolección. Para los europeos del siglo XVI, la permanencia en un lugar y el desarrollo urbano eran el modo de vida por excelencia. La ciudad representaba el orden, las leyes, el uso de la razón, mientras la vida nómada representaba la falta de organización, la rudeza, la ignorancia y el predominio de las pasiones sobre la mente.

Además, constantemente se planteaba el estado de guerra en la frontera debido a que las comunidades aborígenes eran “belicosas”, “salvajes” y “suelos para la guerra”.

A continuación, expusimos los documentos los cuales nos permitieron desarrollar estas ideas. Ruy Diaz de Guazmán, en su libro “La Argentina”, y una fuente del Archivo General de Indias afirmaron sobre los aborígenes de la región pampeana:

“...los que hay son **belicosos**, grandes corredores y alentados (...) no tienen pueblos fundados, ni lugares ciertos más de cuanto se les ofrece comodidad de andar de ordinario **esquilmando** los campos.” (Diaz de Guzman 1612- 1945: 37, énfasis mío); “...que los yndios pampas son **sin sujeción y irreducibles**...” (ACH, Leg. 7, Carpeta E.9, énfasis mío).

Para el caso de Nuevo México, contamos con el siguiente documento sobre los chichimecas: “...todos aquellos que viven como salvajes y se sustentan de la caza y monterías y hacen **cruelles asaltos y matanzas en la gente de paz.**”(Ortelli 2006: 83, énfasis mío)

Mientras que una carta de Diego Sotelo para el presidente de la Audiencia de Charcas, afirmó sobre los indígenas de los Valles Calchaquíes “...una gente **diaguíta velicosa** vestida y de más razón que la de los llanos, visten camisetas muy largas, no mantas por hallarse **más sueltos para la guerra** (...) siembran poco por las guerras...” (Freyre, 1915: 91, énfasis mío); a ésta agregamos: “...lo obrado para la pacificación de los indios bárbaros de aquellos distritos...” (Libros. Registros- cedularios del Tucumán y Paraguay (1573- 1716) 2000: 217)

Además, los peninsulares utilizaron términos con los cuales englobaron aborígenes rebeldes. Algunos casos ilustrativos en Nuevo México fueron las categorías de chichimeca “...el nombre de chichimeca que solía ser la cosa más noble entre los naturales, ha venido a ser y a parar que los que llaman el día de hoy chichimecas se ha de entender por hombres **salteadores** y **robadores** de caminos...” (Giudicelli 2005: 162, énfasis mío) y apache “Así, un diccionario de sinónimos alude a **maleante, bandido, salteador, ladrón**...” (Ortelli 2006: 89, énfasis mío).

Para el caso de los Valles Calchaquíes el término aucas fue relevante y así, lo planteó el franciscano Jalisco “...pueden ser tenidos por **monstruos** de la naturaleza, porque en sus costumbres son tan diferentes de hombres, cuando su ingenio es semejante al de los **brutos**...” (Giudicelli 2005: 164, énfasis mío).

En el caso del Río de la Plata, durante los siglos XVI- XVIII, los colonizadores no identificaron ninguna comunidad como enemiga del sistema colonial. Por ende, no existió ningún apelativo, como en los casos anteriores, que fuera sinónimo de “indios de guerra”.

*Contaminación del medio

En los casos de la frontera del Norte de México y de los Valles Calchaquíes, se explicó la barbarie de las comunidades aborígenes en base a las duras condiciones geográficas. Es decir, por el medio inhóspito que rodearon estas poblaciones, los españoles explicaron el proceder de las mismas. A esto debemos agregar, la realización de comparaciones entre la personalidad y la conducta de los aborígenes con las características de un espacio natural hostil.

Algunos ejemplos: la primera, es una frase de la Carta Annuá de 1637- 1639 que se refería a los Calchaquíes, la segunda, una expresión de Pedro Sotelo Narváez sobre los mismos aborígenes y la tercera, una referencia de Bernardino de Sahagún sobre la tierra de los chichimecas: “...son los pobres indios ignorantes, rudos, **criados entre rocas y breñas**, y carecen de todo...” (Amigo1999: 72, énfasis mío), “...los Indios en muchas parcialidades con **quebradas de tierra muy fragosa** donde se hacen fuertes...” (Freyre, 1915: 91, énfasis mío) y “...es tierra muy **pobre**, muy **estéril** y muy falta de todos los mantenimientos.” (Ortelli 2006: 82).

Estos andamios discursivos desplegados por los dominadores no fueron utilizados en el Río de la Plata. En esta zona recalcaron la riqueza de las tierras de dos modos: destacando la fertilidad de las mismas para el cultivo y enumerando la gran variedad de aves, peces y mamíferos que podían ser utilizados como alimento. Además, en estos documentos la barbarie se explicó inversamente que en las otras regiones fronterizas. Las buenas condiciones geográficas fueron las que provocaron la fortaleza y la belicosidad de las comunidades. Sobre este tema Rivadeneyra afirmó “ *La gete desta tierra Es belicosa grande y bien acomplexionada y biben mucho. Q Es señal de ser la Tierra Sana...*” (Rivadeneýra 1941: 72, énfasis mío).

A esto sumamos, un fragmento de la declaración de Casamieres de Nerenberguer, en la cual destacó la riqueza de la tierra “*E que asimismo hay aforros de servales t raposes y de otros animales de agua que son muy buenos e ques **tierra muy sana y fructífera** e que da cualquier cosa que se siembra en ella.*” (Rodríguez Molas 1985: 229, énfasis mío).

*Ausencia de organización política

Una constante del discurso colonial fue diferenciar a los bárbaros en base a la existencia o no de una organización política. Según el mismo, las comunidades aborígenes de la frontera se caracterizaban por no tener un ordenamiento político, por lo cual se las categorizaba como behetrías.

Por una parte, este estado pre- político de las poblaciones indígenas justificaba la conquista por un Estado superior y más evolucionado. Es decir, la comunidad conquistadora tenía un sentimiento colectivo, que en base a los conceptos de honra nacional, verdad religiosa (convertir a los indios

infieles en aborígenes cristianos), organización política superior concluía afirmando la superioridad ante el indígena.

Por otra parte, según el discurso colonial, esta inexistencia de toda autoridad superior era lo que provocaba una guerra permanente entre los mismos aborígenes, y contra los españoles. Sin embargo, en los documentos se planteó la existencia de una autoridad temporal en los pueblos originarios en dos tipos de circunstancias: una, para la organización de caserías y la otra, para un enfrentamiento bélico.

Luis Ramirez narró en su escrito sobre el Río de la Plata “...y nos trayan a la galera e desta manera llegamos a las caserías. las quales heran de un **yndio principal que se decia yaguaron capitán** ques de todas estas caserías...” (Madero 1892: 389, énfasis mío) y José Guevara, religioso del siglo XVIII, aseguró “No forman cuerpo de Republica, ni reconocen superior, **si no en tiempo de guerra en que eligen capitán** y rinden obediencia á sus cabos militares.” (Guevara 1882: 150).

Abordando particularmente las fuentes de Nuevo México y de la región Tucumana, debemos plantear, a diferencia de los documentos del Río de la Plata, que el concepto de behetría fue de uso constante para referirse a la inexistencia de una organización política. Veamos el siguiente ejemplo de los Valles Calchaquíes: “...porque aunque tienen Caciques y es gente que los respeta son **behetrías** que no hay mas de Señores en Cada Pueblo o Valle...” (Freyre 1915: 91).

*Comparación con el mundo árabe

A los aborígenes de forma recurrente se los relacionó con gitanos y árabes. Estos grupos simbolizaban la alteridad radical del mundo cristiano y occidental, principalmente por dos razones.

Por un lado se asoció a árabes y gitanos, como también a las poblaciones aborígenes fronterizas, con el nomadismo. Para los españoles estos grupos, que no tenían residencia fija y estaban en permanentemente movimiento, se encontraban en un estadio inferior. Según los mismos, estos aborígenes evolucionarían de un estadio a otro mediante factores tales como la existencia de funcionarios políticos y religiosos, asentamientos urbanos, comercio y como fase culminante: el cristianismo.

Por otro lado, indígenas, gitanos y árabes eran considerados infieles por dos factores: no practicaban el cristianismo y no mostraban sensibilidad frente a cualquier tipo de prédica proveniente de misioneros, funcionarios u otros colonizadores “...Estas las únicas grandezas a las que aspiran, las glorias que desean, **sin más Dios que su vientre, sin otra ley que su apetito**. Y a esta causa desprecian

toda otra ley, desechan el culto de otro Dios, que les obligue a reformar estilo de vida tan barbaro..." (Amigó 1999: 80, énfasis mío).

No debemos olvidar, que las ideas de la Iglesia Católica impregnaban todos los ámbitos de la sociedad española y colonial. La misma consideraba el pecado más grave el mantenimiento de una ley distinta (paganismo) o sea la idolatría, en palabras de Bernardino de Sahagun "*Necesario fue destruir las cosas idolátricas y todos los edificios idolátricos...*" (Ares, Castilla, et al 1992: 285)

En conclusión, los indígenas representaban un nuevo batallón de infieles, iguales a moros, árabes y judíos, que amenazaban nuevamente la nación española.

A continuación, presentamos la documentación correspondiente a esta temática.

Para el Río de la Plata, Ulrico Schmidl planteó sobre los querandíes "*Estos Carendíes no tienen habitaciones propias, sino que dan vueltas á la tierra, como los Gitanos en nuestro país; y cuando viajan en el verano suelen andarse más de 30 millas por tierra...*" (Schmidl 1567- 1986: 148, énfasis mío).

Para los Valles Calchaquíes, contamos con la siguiente frase del jesuita Alonso de Barzana "*...la nación que llaman lules, sparcidos por diversas regiones como alárabes, sin casas ni heredades...*" (Giudicelli 2007: 164, énfasis mío).

Por otro lado, los jesuitas de Mapimí en Nuevo México propusieron "*...juntar muchos destes yndios tepeguanes que andan como los gitanos...*" (Giudicelli 2005: 166, énfasis mío).

*Antropofagia

Desde los inicios de la conquista hacia las zonas de frontera, el proceso de contacto con las comunidades cazadoras- recolectoras estuvo acompañado por un relato que buscaba reflejar actos horribles realizados por los indígenas. Uno de los mismos, fue la antropofagia relacionada con los enemigos. Este comportamiento, que constantemente fue denunciado, podemos plantearlo como el estigma que siempre se les adjudicó a las poblaciones no agrícolas.

En las fuentes de las regiones que nos compete, hay una continua denuncia a estos actos de canibalismo. Haciendo referencia a los indígenas del Río de la Plata, Diego Garcia afirmó: "*... muy mala gente perfesa y comen carne umana y andan desnudos...*" (Madero 1892: 399, énfasis mío) y Fernandez de Oviedo y Valdez expuso "*...é aunque aquella gente comen carne humana...*" (Fernandez de Oviedo y Valdez 1851: 176, énfasis mío).

Sobre los aborígenes oriundos de los Valles Calchaquíes destacamos la siguiente expresión, en la cual se hizo referencia a una alianza entre las comunidades de la región con los indios chiriguano *“También se tiene por cierto que sean confederado con ellos los indios chiriguano que son una gente yndomyta que comen carne humana...”* (Freyre 1915: 48, énfasis mío).

Finalmente, presentamos una cita de Sara Ortelli relevante para Nuevo México *“En 1585, en el transcurso del III Concilio Provincial Mexicano, se argumentó que los indios chichimecas comían los corazones que arrancaban a sus prisioneros. Los “apaches” fueron herederos de algunas de estas concepciones.”*(Ortelli 2007: 92, énfasis mío).

LOS MANUALES EDUCATIVOS

En su gran mayoría los manuales educativos partieron de la idea que las sociedades agrícolas son superiores a las comunidades nómadas, conllevando a un estudio más profundo de las primeras, y reduciendo el abordaje de las segundas a un mínimo contenido. Veamos algunos ejemplos.

Silvia Vázquez de Fernández, en la sección de comunidades aborígenes, desarrolló exhaustivamente las comunidades mayas, incas y aztecas, mientras que el análisis de las sociedades indígenas del actual territorio argentino ocupó un segundo plano. La autora comenzó abordar esta última temática con el siguiente subtítulo *“Agricultores superiores y horticultores”* (Vázquez de Fernández 1998: 97). Por otro lado, Alfredo Drago desarrolló el mundo indígena desde la llegada de los españoles a América, concentrándose, como Vázquez de Fernández, en el estudio de mayas, incas y aztecas. Las comunidades nómadas del período no fueron abordadas en ningún momento por el autor. A esto debemos agregar, la concepción evolucionista reflejada en el texto, que pudimos visualizarla a través de las siguientes citas: *“Los grupos más importantes, de cultura superior, habían alcanzado holgadamente el Neolítico...”* y *“En la primera, figuran varios grupos menores, de cultura inferior, entre los que se cuentan (...) pampas y patagones.”* (Drago 1985- 1992: 22).

Estas ideas evolucionistas las pudimos observar en varios otros manuales, por ejemplo el *Manual Estrada Bonaerense 7º* planteó: *“Se puede decir que hallaron desde pueblos salvajes hasta civilizaciones extinguidas.”* (Manual Bonaerense 1987: 318.) y *“El nivel cultural era, en general, bajo y desaparejo, siendo superiores los que habían llegado a tener y practicar formas elementales de cultivo de la tierra.”* (Manual Bonaerense 1987: 323- 324). El libro *Historia, Segundo Curso. Textos. Fuentes. Cartografía* afirmó sobre las comunidades de parte del actual territorio argentino

“...mientras algunos grupos transitaban la etapa de las hordas pastoriles nómadas, o aldeas preagrícolas, o de agricultura incipiente, incapaces de dar forma a una civilización regional...” (Llado, Grieco, *et al.* 1982- 1995: 65).

El texto escolar *Estudios Sociales 6* se refirió a las comunidades nómadas del sur de nuestro territorio como “*Los tehuelches eran nómades y con una **cultura menos desarrollada** que la de otros pueblos indígenas.*” (*Estudios Sociales 6* 1985: 15), mientras que uno de los manuales anteriormente nombrados describió a los indígenas de Pampa y Patagonia como “...*un conjunto cultural muy heterogéneo. Los más **primitivos** son los pescadores...*” (Llado, Grieco, *et al.* 1982- 1995: 82). Finalmente, en uno de los manuales analizados no se abordó la temática, ya que se afirmó que la mayoría de los pueblos eran agrícolas (Manual del Alumno Bonaerense 1978).

Con respecto a la antropofagia, Drago hizo una referencia bastante elocuente al analizar esta práctica en los aztecas, como subtítulo expuso “*Los aztecas: refinada cultura al servicio de una **religión horrenda***” (Drago 1985- 1992: 22). Sin embargo, el manual de Drago no fue el único en reflejar esta idea, el *Manual Estrada Bonaerense 7* hizo referencia a “***Horribles sacrificios humanos***” (Manual Estrada 1987: 320).

Concluyendo, debemos destacar que el término de nación se aplicó en un libro de *Ciencias Sociales* en el cual se planteó “*Los pueblos indígenas no formaban una única **nación**. Cada uno de ellos tenía su propia lengua, sus creencias, sus festejos, sus costumbres, su manera de trabajar; es decir, tenían su propia cultura.*” (*Ciencias Sociales* 1996: 86).

CONCLUSIÓN

El discurso colonial fue uno de los tantos métodos que los conquistadores utilizaron para ejercer el dominio sobre las comunidades precolombinas y justificar el control sobre las mismas.

Desde los inicios de la conquista, el objetivo no fue reflejar mediante los escritos la realidad observada sino organizar y ordenar el mundo indígena. Desde un primer momento, este orden se consiguió a través de identificar “naciones” y ubicar las mismas en el interior de las distintas divisiones políticas del territorio. Además, el fraccionamiento de las comunidades aborígenes en “parcialidades”, fue un intento de incorporar a los indígenas al sistema productivo como mano de obra.

Estas “naciones” y “parcialidades” no son las etnias que realmente poblaban el territorio americano, sino que eran una construcción de los agentes coloniales. Estas denominaciones tuvieron que haber variado en base a las circunstancias históricas y principalmente, con el contacto entre los dos mundos. Por estas razones, planteamos la necesidad de una cuidadosa revisión y de un profundo análisis crítico de las divisiones y de las denominaciones étnicas del mundo aborigen que se encuentran en la documentación española.

En base al trabajo de fuentes, pudimos observar que el discurso casi no varía de una zona a otra. A los indígenas que habitaban estas zonas de frontera, constantemente se les adjudicó características negativas, en base a las cuales los peninsulares explicaron la imposibilidad de dominar estos territorios. Obviamente estas cualidades eran condenadas por el desconocimiento y prejuicio hacia los aborígenes fronterizos, y por la imposibilidad de conquista.

Además, a través de este trabajo pudimos observar que los manuales reprodujeron la concepción de los españoles en ciertos aspectos. Por un lado, constantemente se abordó el mundo aborigen desde la conceptual dicotomía sedentarios- nómades, y en base a un paradigma explicativo de civilización vs barbarie.

Por otro lado, se analizó el Nuevo Mundo en base a centro y periferia, concentrándose principalmente en mayas, aztecas e incas y no dando un profundo tratamiento a las comunidades cazadoras e indígenas del actual territorio argentino como de otras regiones.

Finalmente, los distintos autores no realizaron un análisis crítico de las fuentes ya que utilizaron los mismos nombres usados por los españoles para denominar las comunidades aborígenes, sin discutir los términos o preguntarse la existencia o no de estas sociedades como grupos étnicos.

Concluyendo, creemos que en base a los aportes provenientes de la antropología, la arqueología y la historia, pensamos que los manuales deben reever cómo abordan la temática del mundo aborigen. Por un lado, reconsiderar la visión implícita legitimadora de la conquista, por otro lado debe recurrir a categorías que den cuenta de las cuestiones vinculadas con la etnicidad, la identidad étnica, marcando los cambios de las identidades según los contextos socio- históricos específicos. Además, deben descartar la ideas tradicionales de que los cazadores-recolectores son personas atrasadas, que viven en la miseria, errantes de un lado a otro y que tienen una economía de subsistencia, para exponer una visión diferente donde se consideren conceptos como los de sociedad opulenta primitiva modo de producción doméstico (Sahlins 1978; Clastres 1981), y parentesco (Campagno 1998, 2004; Wolf 1987).

FUENTES

AGI-ACH: Archivo General de Indias, Audiencia de Charcas (Colección del Museo Etnográfico: Carpetas B, C, E, F, G y H).

1. Legajo N° 145: Fray Navarro Baltasar, Carta al Rey de España, 21 de Febrero de 1601 (B.8).
2. Legajo N° 27: Diego de Góngora, Carta al Rey de España, 20 de Julio de 1619 (C.7).
3. Legajo N° 27: Diego de Góngora, Carta al Rey de España, 2 de Marzo de 1620 (C.10).
4. Legajo N° 27: Diego de Góngora, Carta al Rey de España, 1622 (C.14).
5. Legajo N° 139: C. Mancha y Velazco, Carta al Rey de España, 11 de agosto de 1664 (E. 10).
6. Legajo N°283: Robles Andrés, Carta al Rey de España, 24 de mayo de 1678 (F.6).
7. Legajo N° 29: José Herrera, Carta al Rey de España, 10 de Diciembre de 1686 (G.30).
8. Legajo N° 282: J. Herrera y Sotomayor, Carta al Rey de España, 28 de abril de 1690 (H.2).

BIBLIOGRAFÍA

Amigó, M.

(1999). *El desafío de Clachaquí. Un puñado de jesuitas “entre un mar de indios”. La intervención de la Compañía de Jesús en el Valle Calchaquí (siglos XVI y XVII)*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas. Buenos Aires.

Authié, T. Conlazo, D. Lucero, M.

(2006). *Los querandíes. Tras las huellas de su cultura*. Galerna. Buenos Aires.

Ares, B. Bustamante, J. Castilla, F. Del Pino, F.

(1992). *Humanismo y visión del otro en la España moderna: cuatro estudios*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid.

Barba, R.

(1992). *Historiografía Indiana*. Gredos. Madrid.

Boccaro, G.

(2003). Fronteras, mestizaje y etnogénesis en las Américas. En: *Las fronteras hispanocriollas del mundo indígena latinoamericano en los siglos XVIII- XIX. Un estudio comparativo*”. Mandrini Raúl y Paz Carlos (comp.). pp. 33- 62. IEHS (UNCPBA)-UNS-CEHIR (UNCo.). Buenos Aires.

(2000). Antropología diacrónica. Dinámicas culturales, procesos históricos y poder político. En *Lógica Mestiza en América*. Boccaro, G y Galindo, S (eds.). Universidad de la Frontera. Temuco.

(1999a). *El poder creador: tipos de poder y estrategias de sujeción en la frontera sur de Chile en la época colonial*. Escuela de Estudios Hispano- Americanos. Sevilla.

(1999 b). Etnogénesis mapuche: resistencia y reconstrucción entre los indígenas del centro- sur de Chile (siglos XVI- XVIII). En revista *HARHR, The Hispanic American Historical Review*, 79: 3. Duke University Press. Durham- California.

Campagno, M.

(2006). *Estudios sobre parentesco y Estado en el Antiguo Egipto*, Colección Razón política, Ediciones del Signo, Buenos Aires.

(2002). *De los jefes-parientes a los reyes-dioses. Surgimiento y consolidación del Estado en el antiguo Egipto*, Aula Ægyptiaca, Barcelona.

Clastres, P.

(1977- 2004). *Arqueología de la violencia: la guerra en las sociedades primitivas*, FCE, Buenos Aires.

(1977). *La sociedad contra el Estado*, Monte Avila, Caracas.

Cruz, R.

(1997). La “construcción” de identidades étnicas en el Tucumán colonial: los amaichas y los tafies en el debate sobre su “verdadera” estructuración étnica. En *El Tucumán Colonial y Charca*. Tomo 1. Lorandi. M (comp). pp. 253- 282. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.

Del Barco Centenera, M.

(1602- 1999). *La Argentina o La conquista del Río de la Plata*. Theoría. Buenos Aires.

Díaz de Guzmán, R.

(1612- 1945). *La Argentina*. Colección Austral. Espasa- Calpe. Buenos Aires.

Fernández de Oviedo y Valdez, G.

(1851). *Historia general y natural de las Indias, islas y tierra- firme del mar océano*. Imprenta de la Real Academia de la Historia. Madrid.

Guevara, J.

(1882). *Historia de la Conquista del Paraguay, Río de la Plata y Tucumán hasta fines del siglo XVI*. Buenos Aires.

Giudicelli, C.

(2007). Encasillar la frontera. Clasificaciones coloniales y disciplinamiento del espacio en el área diaguito- calchaquí, siglos XVI-XVII. En *Anuario IEHS*. N° 22. pp. 161- 211. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil.

(2005). *Pacificación y construcción discursiva en la frontera. El poder instituyente de la guerra en los confines del Imperio (siglos XVI- XVIII)*. En *Máscaras, tretas y rodeos del discurso colonial en los Andes, Actes Memoires*, 1. Bernard Lavallé (ed.) pp. 157- 176. Instituto Fran

(2003). *Pour une géopolitique de la guerre Des Tepehuán (1616- 1619)*. CRAEC, Université de la Sorbonne Nouvelle, París III. París.

Un cierre de fronteras...taxonómico. Tepehuanes y tarahumaras después de la Guerra de de los Tepehuanes, 1616- 1631. En Anuario *IEHS*. N° 21. pp. 59- 78. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil

Freyre, R.

(1915). *El Tucumán colonial*. Tomo1. CONI hermanos. Buenos Aires.

Lavallé, B. (ed.)

(2005). *Máscaras, tretas y rodeos del discurso colonial en los Andes, Actes Memoires*, 1. Instituto Francés de Estudios Andinos. Lima.

(2000). *Libros. Registros- cedularios del Tucumán y Paraguay (1573- 1716)*. Catálogo. Instituto de investigaciones de Historia del Derecho. Buenos Aires.

Madero, E.

(1892). *Historia del puerto de Buenos Aires. Descubrimiento del Río de la Plata y de sus principales afluentes, y fundación de las más antiguas ciudades, en sus márgenes*. Ediciones Buenos Aires. Buenos Aires.

Mandrini, R.

(2004). *Los pueblos originarios de la Argentina. La visión del otro*. Eudeba. Buenos Aires.

(1999). La economía indígena del ámbito pampeano-patagónico ¿Problemas de las fuentes o ceguera de los historiadores? En *América Latina en la historia económica. Boletín de fuentes*, 12. *Economía indígena*. pp. 39- 58. Instituto Mora, México DF.

Mateo, J.

(1994). La imagen del “indio” en la mentalidad colonizadora. Actitudes para un buen gobierno. (Buenos Aires a principios del siglo XVII). En *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y pensamiento Latinoamericano*. Nº 15. pp. 97- 112. Buenos Aires.

Ortelli, S.

(2007). *Trama de una guerra conveniente. Nueva Vizcaya y la sombra de los apaches (1748-1790)*. El Colegio de México. México D. F.

(2006) ¿Apaches hostiles, apóstatas rebeldes o súbditos infidentes? Estado borbónico y clasificaciones etnopolíticas en la Nueva Vizcaya de la segunda mitad del siglo XVIII. En *Anuario IEHS*. Nº 21. pp.60- 79. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil.

(2003). ¿Quiénes eran los enemigos de Nueva Vizcaya a fines del siglo XVIII? En *Las fronteras hispanocriollas del mundo indígena latinoamericano en los siglos XVIII- XIX. Un estudio comparativo*”. Mandrini, R. y Paz, C. (comp.). pp. 428- 459. IEHS (UNCPBA)-UNS-CEHIR (UNCo.). Buenos Aires.

Sahlins, M.

(1983). *Economía de la Edad de Piedra*, Akal, Madrid.

(1978) Economía tribal. En *Antropología y Economía*. Godelier, M. (ed.). pp. 233-259. Anagrama. Barcelona.

(1941). Relación de Juan de Rivadeneira. En *Documentos históricos y geográficos relativos a la conquista y colonización rioplatense. Tomo primero. Memorias y relaciones históricas y geográficas*. Comisión Nacional del IV Centenario. Buenos Aires.

Rodríguez Molas, R.

(1985.) *Los sometidos de la Conquista. Argentina, Bolivia y Paraguay*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

chmidl, U.

(1567-1986). *Relatos de la conquista del Río de la Plata y Paraguay, 1534- 1554*. Alianza. Madrid. 1986.

heridan, C.

(2007). Cambios y continuidades en la territorialidad nativa: el espacio noreste novohispano, siglos XVI- XVIII. En *Anuario IEHS*. N° 22. pp. 131- 160. Universidad Nacional del Centro. Tandil.

Textos escolares

Ciencias Sociales, 4 EGB, Bonaerense, Buenos Aires, Santillana, 1996.

LLado, J. Grieco y Bavio, A. *et.al.*

1982- 1995. "*Historia, Segundo Curso. Textos. Fuentes. Cartografía*". A. Zeta. Buenos Aires.

Manual del alumno Bonaerense 7, Buenos Aires, Kapeluz, 1978.

Ciencias Sociales, 4 EGB, Bonaerense, Buenos Aires, Santillana, 1996.

Manual Estrada Bonaerense 7°, Buenos Aires, Estrada, 1987.

Estudios Sociales 6, Buenos Aires, Santillana, 1985.

Vázquez de Fernández, S.

1998. *El Mundo, América y la Argentina desde el siglo XV hasta fines del XIX*. Kapeluz. Buenos Aires. 1998.

LOS DOCENTES ARGENTINOS FRENTE A UN PROGRAMA DE EDUCACION INTERCULTURAL

María Cecilia Stroppa

Consejo de Investigaciones, Universidad Nacional de Rosario

mcstroppa@yahoo.com

RESUMEN

Las escuelas son ámbitos donde conviven posturas contradictorias con respecto a la presencia multicultural. Los docentes se enfrentan al desafío de proveer un ambiente apropiado y un alto estándar de instrucción en las aulas multiculturales a fin de propiciar el logro académico para todos sus estudiantes. En el discurso escolar persisten todavía las consignas tradicionales de integración a través de la homogeneización, al mismo tiempo que se busca la aceptación de las diferencias. En cambio, la educación intercultural busca el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje donde las identidades no sean ahogadas bajo el peso de una tradición educativa que ha interpretado las diferencias como defecto. La formación de los docentes debe tener en cuenta, sobre todo, el Principio III incorporado por la UNESCO en su libro sobre *Guías para la Educación Intercultural* (2006) y proveer a los alumnos con el conocimiento cultural, las actitudes y habilidades que les permitan contribuir al respeto, entendimiento y solidaridad entre los individuos, los grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y las naciones. Para ello, los docentes deben conocer el valor positivo de la diversidad cultural y el derecho de cada persona de ser diferente.

Palabras claves: formación docente, diversidad cultural, educación multicultural, competencia intercultural, escuela intercultural

ABSTRACT

Schools are spaces where coexist conflicting attitudes regarding multicultural presence. Teachers in multicultural classrooms face nowadays increasing challenges in providing an appropriate classroom environment and high standards of instruction that foster the academic achievement of all students. School discourse maintains still the traditional objectives of integration by means of homogeneity while it searches for the approbation of differences. Instead intercultural education looks for the development of teaching-learning processes where identities don't get drowned under the weight of an educational tradition that has understood differences as a defect. Multicultural teacher education must focus in assessing readiness to learn designing effective learning opportunities and providing appropriate support and challenge for teachers, for example the acquisition of skills to communicate and co-operate beyond cultural barriers. Teacher training must take account of the Principle III of *UNESCO Guidelines for Intercultural Education* (2006) and provide all learners with cultural knowledge, attitudes and skills that enable them to contribute to respect, understanding and solidarity among individuals, ethnic, social, cultural and religious groups and nations. Adequate teacher initial education and permanent professional development must aim at creating awareness of the positive value of cultural diversity and of the right of the person to be different.

Key words: teacher training, cultural diversity, multicultural education, cross-cultural competency, intercultural school

LA FORMACIÓN DOCENTE

La problemática de la formación docente puede ser abordada desde múltiples y diferentes ángulos. Uno de ellos es pensar en el marco general desde el que se encara la formación inicial de maestros y profesores y cómo se relaciona directamente con los proyectos

curriculares, con la tarea de los formadores de los futuros formadores y con la revalorización de los saberes docentes. Notamos en principio que existe una falta de coordinación entre aquellos que investigan, los que formulan los proyectos curriculares y quienes forman a los futuros docentes, a lo que se debe añadir el aislamiento en el que trabajan las instituciones responsables de la formación inicial. Todo esto contribuye a profundizar la brecha entre teoría y práctica, que es percibida como un verdadero obstáculo para el desempeño profesional, tanto por los egresados de los institutos terciarios como por aquellos que egresan de la universidad.

Todos estamos de acuerdo en la urgencia de una interacción real y efectiva entre quienes participamos, por ejemplo, del “enseñar lengua”. Sin embargo, este intercambio continúa siendo por ahora una expresión de deseos, pocas veces concretada en la realidad y con resultados fragmentarios sin llegar a formar profesionales competentes capaces de encarar su tarea desde una visión crítica que les permita tomar decisiones apropiadas en el trabajo de aula. Esto se ve tanto en el caso de los institutos terciarios en que los contenidos disciplinares son “bajados” desde el ministerio provincial, como en el caso de la universidad en que son acordados internamente a partir de lineamientos mínimos determinados por el ministerio nacional. En ambos casos, es necesaria una integración y una interpretación conjunta.

Los investigadores en lingüística y sobre todo quienes trabajamos el espacio investigación-enseñanza, podemos y debemos ocuparnos, por un lado, de asegurar una formación teórica precisa que permita recuperar las concepciones esenciales acerca del lenguaje y, por otro, de construir un modelo confiable para la enseñanza, contribuyendo así a renovar y orientar la capacitación de los docentes, incorporando nuevas teorías y perspectivas del mundo en que vivimos.

Las escuelas son ámbitos donde conviven posturas contradictorias con respecto a la presencia multicultural (1). En el discurso escolar, persisten las consignas tradicionales de integración a través de la homogeneización, al mismo tiempo que se busca la aceptación de las diferencias. La escuela integra e iguala pero también, certifica desigualdades y exclusiones. Este clima contradictorio se manifiesta en un discurso que promueve el respeto a la diversidad, mientras que se enfatizan las diferencias culturales caracterizándolas como atributos naturalizados, y por supuesto, negativos. Esta formación inculca la discriminación de manera casi inconsciente, ya que simplemente al asociar ciertas acciones alejadas y negadas de nuestra vida cotidiana con sólo determinados grupos, se los

está estigmatizando implícitamente. Este tipo de relación se traduce en la inferiorización, subordinación y distanciamiento de los “otros”. El sentimiento de amenaza refuerza el alejamiento de “nosotros” y “los otros”, mediante la creación de estereotipos culturales que evidencian la distancia como mecanismo de defensa. Los prejuicios socialmente aceptados favorecen o justifican las medidas discriminatorias, a la vez que cohesionan la propia identidad frente a la del otro.

La pertenencia a ciertos grupos étnicos, religiosos o lingüísticos acentúa notablemente el carácter minoritario de los mismos; como en el caso de las poblaciones indígenas y/o marginales, tornándose en una posición de desventaja que les impide a esos individuos acceder a los núcleos del poder político, económico o cultural. Esto pone, una vez más, de relieve que el concepto de minoría no es un concepto autónomo sino relacional y conflictivo. La escuela no es una institución aislada, de diversas maneras se integra a la sociedad y mantiene relaciones fluctuantes y contradictorias con su entorno. En ese espacio compartido se construyen y reconstruyen identidades sociales, fundamentalmente a través de prácticas discursivas. No sólo es importante lo que se dice como los modos de ese decir y lo no dicho. Las escuelas y los docentes no son ajenos a los procesos de diferenciación, segmentación y estigmatización, producidos por los sectores hegemónicos que construyen concepciones que desconocen a los “otros” como semejantes. Las diferencias lingüísticas y culturales entre los niños de diversos sectores sociales o étnicos son vistas como estigmas naturalizados e inmodificables. Un objetivo a alcanzar es lograr que esos alumnos entiendan “la normalidad de los otros y al mismo tiempo, la complejidad y el cambio en cada comunidad de hablantes, sea la propia o la ajena” (Areizaga, 2003:40).

Sin embargo, concebida desde el discurso más que desde la práctica la institución escolar se encuentra atravesada por el conflicto que plantea el aumento cada vez más significativo en su interior de representaciones y prácticas excluyentes en relación a la alteridad. La escuela por sí sola no puede borrar todas las desigualdades sociales y crear individuos iguales ante la sociedad pero los docentes tienen la opción entre contribuir a reforzar la desigualdad y consolidar las estructuras jerárquicas de la sociedad o, por el contrario, cuestionar esas estructuras y colaborar en la reducción de ciertas diferencias, poniendo el acento en una formación basada en la reflexión y el pensamiento crítico.

Para determinar las necesidades de nuestros alumnos tendremos que tener en cuenta por consiguiente, sus características, motivaciones, nivel de instrucción, saberes cognitivos y no cognitivos. Luego podrán ser *entrenados*, al decir de Alsina (1999), mediante diferentes tipos de actividades, por ejemplo, de índole etnográfica (es decir, de exploración, investigación y descubrimiento) o mediante la exposición, tanto auténtica como mediada, a la cultura meta para que aprendan a ser

reflexivos/críticos, “de modo que puedan constatar que en las otras culturas además de la diversidad, hay más semejanzas de las inicialmente percibidas” (1999:14).

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Se está planteando un nuevo desafío en el mundo educativo: la educación intercultural. Bajo tal designación se articulan todo un conjunto de reflexiones y se propone una amplia variedad de cambios que pretenden dar cuenta de la diversidad humana, favorecer el desarrollo de las personas en consonancia con sus identidades de partida y construir modelos de convivencia donde la diversidad se viva como riqueza. Sobre la base de sociedades con un claro incremento de sus rasgos multiculturales se proyecta una respuesta educativa orientada a una visión positiva de la diversidad, favoreciendo la igualdad y la equidad, y evitándose comportamientos y valores irracionales, miedos xenófobos y actos racistas. La interculturalidad es una actitud de base, y lo que la formación intercultural se propone mediante diferentes estrategias es que los alumnos sean capaces de desenvolverse en múltiples mundos distintos según perspectivas diversas. Para hacerlo tendrán que aprender a ponerse en el lugar del otro, adoptar su punto de vista y a observarle a él mismo y a su grupo desde el exterior, únicamente así podrán desarrollar el valor positivo o negativo de alguien o de algo.

Como sostiene Rodrigo Alsina “*en la comunicación intercultural, lo primero que uno descubre es que las otras culturas son distintas. Este nivel de conocimiento es el más superficial. Un segundo nivel nos llevaría a plantearnos que en la cultura con la que nos identificamos también hay diferencias [...] Así nos damos cuenta del carácter mestizo de nuestra cultura. Por otro lado, en la actualidad una de las características de las sociedades posmodernas es precisamente la complejidad y la diversidad [...] Hay que reconocer la propia diversidad cultural interna*” (1999: 14).

La educación intercultural busca el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje donde las identidades no sean ahogadas bajo el peso de una tradición educativa que ha interpretado las diferencias como defecto. Ya desde la década de los 60 las sociedades desarrolladas comienzan a hacerse conscientes de la pluralidad sociocultural del alumnado de sus aulas ante la evidencia generalizada de una realidad educativa caracterizada así por Coleman (1966):

- La frecuencia de la segregación escolar entre los diversos grupos culturales.

- La inferioridad en el rendimiento educativo de los alumnos pertenecientes a las minorías en desventaja respecto de los pertenecientes al grupo cultural mayoritario.
- El incremento de tales diferencias en el transcurso del curso académico.
- La falta de calidad educativa acusada especialmente por los alumnos en desventaja.

La reiterada constatación de estos hechos orientó el desafío educativo en aquellos años, la *educación compensatoria*, hacia el objetivo de trabajar en pro de la *igualdad de oportunidades*. Sin embargo, podemos afirmar que solamente se ha avanzado en la eliminación de la segregación escolar de dicho alumnado.

Nuestro trabajo pretende analizar el reflejo que tienen los enfoques interculturales en la formación docente. Las voces aisladas que se escuchan sobre el tema hacen hincapié en dos aspectos de la diversidad: a) capacidades, intereses, ritmos de trabajo y aprendizaje de los alumnos y alumnas y b) variedades lingüísticas, culturales, étnicas, etc.

Los nuevos enfoques multiculturales demandan modificaciones sustanciales de la institución escolar en aspectos tan relevantes como los referidos a objetivos, contenidos, métodos y a las propias finalidades del sistema educativo. Es necesario comenzar a liberar de estereotipos, distorsiones, silencios y errores la información que se proporciona en libros de texto (2) y materiales de enseñanza sobre la diversidad de los grupos sociales y étnicos y promover cambios en los planes de formación de los docentes que incluyan la adquisición de los conocimientos necesarios y la clarificación de valores sobre los diversos grupos étnicos, especialmente aquellos que viven en el espacio nacional, y sus culturas, además de la competencia para percibir, evaluar y actuar en contextos diferentes. Es urgente contar con docentes capacitados para trabajar con estudiantes procedentes de diversas tradiciones culturales, para lo cual, deben consolidarse planes de formación que aborden aspectos tendientes a:

- Desarrollar la conciencia de igualdad
- Favorecer la adquisición de una autoestima personal, cultural y académica positiva de todo el alumnado. Esto implica mostrar expectativas positivas respecto a las posibilidades de los alumnos de culturas minoritarias.
- Valorar las aportaciones de los alumnos procedentes de culturas diferentes.
- Favorecer la integración escolar de todos los alumnos, velando por obtener el máximo rendimiento escolar con la aportación de estímulos ricos, variados y complementarios
- Conocer y respetar las diversas culturas.
- Valorar los aspectos positivos de todas las culturas.

- Identificarse con la propia tradición cultural, pero mantener una actitud abierta que permita incorporar los elementos positivos de otros modelos culturales
- Superar prejuicios respecto a personas y grupos de etnias diferentes
- Desarrollar un espíritu crítico y constructivo que permita analizar los aspectos positivos y negativos tanto de la cultura de origen como de las otras.
- Potenciar la cultura del diálogo y la convivencia
- Desarrollar los procesos de autorregulación de la conducta que implican el respeto y la tolerancia hacia las diferencias.
- Educar para la resolución positiva de los conflictos
- Velar por la comunicación entre alumnos y familias de diferentes culturas.
- Mejorar las habilidades para transformar el conocimiento multicultural en programas, prácticas, hábitos y comportamientos de instrucción en el aula.
- Perfeccionar las competencias en la formulación de objetivos, contenidos y actividades con base en los conocimientos previos de todos los estudiantes: valores, percepciones, procesos cognitivos y lenguaje.

EL CARÁCTER PLURICULTURAL Y MULTILINGÜE DEL ESTADO ARGENTINO

Es normal que los planes educativos se inscriban en el marco de vastos proyectos políticos y culturales, razón por la cual pensamos que cualquier planificación lingüística debería considerar prioritaria la formación docente y por ende, la producción de los materiales didácticos necesarios, para que, fundamentalmente los maestros del primer ciclo, enfrentados en sus aulas al reto de reconocer la diversidad lingüística y cultural de sus alumnos, puedan mantener, en la medida de sus posibilidades, la equidad en la oferta educativa que proclaman las leyes, de modo de posibilitar la participación efectiva de las personas en la sociedad a través de los aprendizajes formales de la escuela.

Desde el punto de vista cualitativo, y de acuerdo con lo que se acaba de decir, se pueden hacer las siguientes observaciones de manera concisa:

1. la visión de nuestra historia reciente es tan escasa que ni siquiera analizando lo que se dice en todos los libros tendríamos una información digna y coherente; sobre todo cuando son manifiestos los “silencios” sobre determinados temas.
2. la situación actual nunca aparece como es en realidad, es decir, como un tema problemático que sigue provocando tensiones de diverso tipo y sobre lo que los distintos sectores sociales y los medios de comunicación ofrecen posiciones diferentes.
3. en ningún momento se hace referencia a la existencia de estereotipos y de prejuicios a partir de los cuales se elabora una visión negativa de la diversidad y sin cuya neutralización resulta difícil construir una convivencia respetuosa con la discrepancia y con la aceptación de las diferencias.
4. el tratamiento de la diversidad lingüística y cultural es insuficiente y tendencioso y las literaturas de las lenguas minoritarias carecen de una presencia adecuada.
5. se elude el conflicto lingüístico existente en algunas zonas del país, perdiéndose por ello una buena oportunidad para analizar en el ámbito educativo el uso de la propia lengua en todas sus dimensiones: instrumento de comunicación, derecho humano fundamental, chivo expiatorio de problemas de índole política o económica, etc.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Investigadores y formadores de docentes esperamos el debate que permita proyectar los deseos de todos aquellos que pensamos que la enseñanza tiene que cumplir un papel transformador. Quienes buscamos la dimensión intercultural de la educación y trabajamos en pos de la diversidad étnica y cultural consideramos que es urgente contar con un marco jurídico y normativo para que se establezcan los cambios necesarios además de realizar un trabajo sistemático con los docentes desde su formación inicial, a fin de contrarrestar las incertidumbres y las ansiedades que pueden surgir del desconocimiento y la falta de preparación y logren asumir una postura crítica y reflexiva frente a sus alumnos, valorando y respetando la diversidad.

Pensamos además, que más allá del debate de las epistemologías disciplinares y su trascendencia en la organización de los currículos, debe prepararse concienzudamente a los docentes para llevar a cabo su tarea y reflexionar sobre la autoproclamada neutralidad del aparato educativo, eliminando la existencia de estereotipos y de prejuicios a partir de los cuales se elabora una visión negativa e incluso agresiva de la diversidad lingüística y cultural y sin cuya neutralización resulta difícil construir una convivencia respetuosa y aceptar las diferencias. Hay diversos caminos para escoger pero el más importante es aquel que no sólo admita sino que propicie la heterogeneidad, la diversidad, la heteroglosia, la polifonía, el multialogismo. Sólo así los procesos formativos serán espacios de diálogo y de autoformación para todos los implicados en su desarrollo. En cambio, se plantea una relación asimétrica que se ve reflejada en el trabajo del aula. La idea de profesionales y docentes es que los alumnos de escuelas periféricas están intelectualmente retrasados respecto a los de las escuelas céntricas, donde se desarrollan más adecuadamente los parámetros estandarizados. Este prejuicio lleva a la implementación de adecuaciones curriculares y cambios en los contenidos en función del conocimiento sobre la vida de los alumnos de origen popular y de sus estrategias de supervivencia, produciéndose un intercambio de saberes de forma desigual.

Además, debe explicitarse en qué consiste el conocimiento que preside los procesos de enseñanza y aprendizaje en la organización de los currículos. Este proceso no es neutro, objetivo, libre de valores y beneficioso para todos los estudiantes por igual. El relativo nivel de autonomía del ámbito escolar conlleva a que las concepciones etnocéntricas y xenófobas sean re-traducidas, o bien neutralizadas, dentro del marco tradicional e institucionalizado de la educación. Las reflexiones de los docentes sobre el rendimiento escolar de los alumnos de origen popular y/o étnico se identifican con teorías que adjudican a los alumnos las causas de su propio fracaso en la escuela, como por ejemplo, las ideas de los “dones naturales” y “el déficit cultural” que atribuyen un papel sobredeterminante a los problemas sociales, lo cual dificulta el éxito de la transformación pedagógica (Padawer, 1996). Coincidimos con Meroño (1996) en que la escuela debe reunir las siguientes condiciones para lograr una ‘escolarización total’ del conjunto del alumnado:

1. Propender al éxito de todos los alumnos, ya que se enmarca desde la filosofía de escuela comprensiva.

2. Abrirse a las experiencias y valores de todos los alumnos, es decir, rechazar la imposición de un único modelo desde perspectivas de aculturación, sexismo, capacidades cognitivas, etc.
3. Sostener positivamente el concepto de diferencia como elemento constructivo de la diversidad.
4. Lograr que la diversidad se integre en el proceso educativo global.
5. Plasmar la apertura y la democratización de las culturas en las relaciones reales entre sus portadores.
6. Estar abierta a los cambios sociales y participar activamente en los acontecimientos sociopolíticos, económicos y culturales que se producen en su entorno comunitario.

La complejidad de la problemática exige el esfuerzo conjunto de autoridades, especialistas, investigadores, personal docente, asistentes sociales y miembros de la comunidad para plantear los objetivos que se persiguen, determinar las características diferenciales de cada zona, proponer un trabajo de adaptación del currículum, analizar los progresos y realizar ajustes periódicos y permanentes. Pero tal participación sólo será viable si los interlocutores dominan los mismos códigos lingüísticos con los que la comunicación se produce. Se trata, entonces, de facilitar un proceso en el que los sujetos no sólo padezcan la historia que les toca vivir, sino que contribuyan a su creación y a su establecimiento como agentes activos de su desarrollo y de sus condiciones de vida social. Es en este sentido que cabe interpretar la tesis de Henri Giroux (1992) sobre la interrelación de la Educación Intercultural y la vida de la comunidad, y la necesidad de que los diferentes componentes de la misma intervengan en todos los planos de la vida social, incluyendo la participación activa en el desarrollo y el control de los planes interculturales aplicados al sistema educativo. Para que tales dinámicas personales puedan darse, es necesario que la escuela que asume la educación intercultural se convierta en una *escuela intercultural*, es decir, una escuela en la que es posible vivir la diversidad cultural tanto en el plano institucional como en su dimensión relacional. En ese sentido, el sistema educativo, se configura como un auténtico laboratorio, en el que se fraguará una parte importante de los futuros comportamientos sociales, que configuran la razón de ser (o no ser) de una sociedad plural y democrática.

La formación de los docentes debe tener en cuenta, sobre todo, el Principio III incorporado por la UNESCO en su libro sobre *Guías para la Educación Intercultural* (2006) y proveer a los alumnos con el conocimiento cultural, las actitudes y habilidades que les permitan contribuir al respeto, entendimiento y solidaridad entre los individuos, los grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y las naciones. Para ello, los docentes deben conocer el valor positivo de la diversidad cultural y el derecho de cada persona de ser diferente.

En consecuencia, en las actuales sociedades complejas, la escuela debe cumplir un papel socializador diferente al que tradicionalmente ha jugado. La presencia, como dato estructural, de la pluralidad y la diversidad humana y cultural ha de configurar un currículo diversificado, *pero no paralelo*. Se trata de conformar un proceso educativo abierto, plural y democrático donde la diferencia no se convierta en estigma prefigurador de otro tipo de marginaciones, tanto presentes como futuras.

NOTAS

(1) La diversidad lingüística en la Argentina recién fue reconocida en los *Contenidos Básicos Comunes* ((MCE-CBC, 1996) en el párrafo titulado “Reflexiones acerca del bilingüismo, el tratamiento de las lenguas aborígenes o extranjeras en contacto y de las diversas variedades lingüísticas del español”, donde se admite que existe una estrecha relación entre lengua, cultura e identidad personal y social, donde la identidad se considera como el sentido de pertenecer a un grupo con el cual se tienen lazos objetivos y simbólicos, entre ellos la lengua, que constituye uno de los más poderosos factores de cohesión social.

(2) Los manuales escolares condensan la cultura que se considera digna de transmitir a modo de herencia lo mejor que la sociedad ha ido elaborando con el paso del tiempo. Así, el contenido de los manuales, tanto el manifiesto como el oculto, ha sido y es objeto de importantes investigaciones y debates. Se habla de la cultura escolar como “‘alta cultura’ con su significado de cultura estandarizada transmitida por educadores profesionales de acuerdo con normas codificadas bastante rígidas y con ayuda de la alfabetización, en oposición a una ‘baja cultura’ transmitida sin educación formal en el transcurso de actividades vitales...” (Gellner, 1994:42).

BIBLIOGRAFIA

Areizaga, E.

(2003). La interculturalidad en el aula de español como lengua extranjera. En: Textos, N° 34, Graò, Barcelona.

Coleman, J.

(1966). *Equality of Educational Oportunity*, U.S. Department. Washington D.C.

Gellner, E.

(1994). *Encuentros con el nacionalismo*. Alianza Universidad. Madrid.

Giroux, H.

(1992). *Border Crossing: Cultural Workers and the Politics of Education*. Routledge. Londres.

Meroño, N.

(1996). *La Práctica Intercultural en el Desarrollo Curricular de la Educación Primaria*.

(Materiales de apoyo). Ministerio de Educación y Cultura. Madrid.

Ministerio de Cultura y Educación

(1996). *Programa de Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. Lengua*.

Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. Buenos Aires.

UNESCO

(2006). *UNESCO GUIDELINES ON INTERCULTURAL EDUCATION*. Section of Education for Peace and Human Rights- Division for the Promotion of Quality Education Sector. UNESCO. Paris.

Padawer, A.

(1996). La desigualdad social y la educación básica: la experiencia de una escuela sin grados en la provincia de Buenos Aires. En: *Actas de las Jornadas de Antropología de la Cuenca del Plata*, Tomo IV: 313-319. U.N.R. Rosario. Argentina.

Rodrigo Alsina, M.

(1999). *Comunicación intercultural*. Anthropos. Barcelona.

ANÁLISIS DE LOS CUADERNILLOS ELECTRÓNICOS DE MATERIAL DIDÁCTICO COMO PROPUESTAS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL MALBA

Alfabetización cultural en los museos en relación a la identidad latinoamericana

María Sol Verniers

Estudiante de Artes Combinadas, Universidad de Buenos Aires.

sol.verniers@gmail.com

RESUMEN

Numerosos investigadores se han volcado sobre el estudio de la relación entre la escuela y el museo. Dichas investigaciones abordan la problemática de diferentes aspectos en relación a las visitas guiadas y la interacción que se dan en el contexto de las salidas didácticas entre ambas instituciones.

Este trabajo aportará a estas investigaciones desde el análisis de los materiales didácticos que se ofrecen en los museos de arte, basados en las propuestas educativas artísticas de los mismos. Analizaremos los cuadernillos didácticos en formato electrónico que ofrece el MALBA, que buscan un acercamiento a diferentes artistas latinoamericanos y sus obras, tanto desde los aspectos formales como en relación con el discurso educativo institucional y el contexto sociocultural.

En el material didáctico se expresa parte de los discursos que hacen a las políticas educativas, culturales y económicas.

Comprendemos la importancia de la dimensión de la comunicación en la enseñanza, del arte, la cultura y la identidad en tiempos de globalización donde el museo es una institución y un espacio de interacción cultural estableciendo, en parte, procesos de identificación social.

Reconocemos que los materiales didácticos las propuestas de una institución como es el museo, son parte de la comunicación y educación de la historia, de diversas culturas e identidad. En este caso, latinoamericana.

Palabras clave: educación, material didáctico, museos, arte, identidad latinoamericana

ABSTRACT

Museum and education had been investigated in order to enter into the problematic of a culture and the diversity of culture's contexts,

We will enter into this problematic by the analisis of educational material, based on the educational proposals's museums.

Malba's educational material are look into the communication of Latinoamerican's artists, between formal aspectd and the education and interests of the cultural context.

Didactical material shows the different interests that construct the education, culture and economic politics.

We consider this in a context where the art, culture and learning are an inimportant and specific rol to construct the identity.

Key words: education, museums, arts, material, Latin America

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Numerosos investigadores se han volcado sobre el estudio de la relación entre la escuela y el museo. Dichas investigaciones abordan la problemática de diferentes intereses que se encuentran en las visitas guiadas, en la interacción de las salidas didácticas entre ambas instituciones. Mucho se ha dicho sobre esta problemática y más aún en cuanto a la educación por el arte, el acercamiento a las producciones culturales e históricas.

Todos estos trabajos buscaron reformular las concepciones del museo, fortaleciendo los aspectos comunicativos y educativos. Asimismo promovieron al museo como una instancia educativa promotora de habilidades cognitivas y de acciones-reflexiones críticas.

En el ámbito internacional reconocemos investigaciones significativas en la temática Educación-Museo, tal como los textos de Bourdieu. Pierre Bourdieu (1968 [1971]) hace un gran aporte en cuanto a que la comunicación y educación construyen y aportan a la legitimación de bienes culturales, quienes devienen apreciables o no, según los parámetros de una cultura en un tiempo y espacio. En este trabajo nos interesa reconocer los objetivos comunicacionales del material didáctico y cómo se realiza una alfabetización cultural en los museos, junto a una valoración del campo educativo artístico.

Considerando que la democratización del arte, del patrimonio cultural y la educación son fundamentales para el desarrollo de una sociedad, estos presupuestos también se corresponderán en los materiales didácticos y las propuestas de una institución como es el museo. En este contexto, reflexionamos sobre el lugar de poder del museo en tanto institución educativa, entonces ¿qué involucran sus planificaciones y gestiones de la comunicación institucional y de extensión cultural-educativa?

En este trabajo, analizaremos el material y los recursos didácticos, que, proporcionados por el museo, aportan una fijación de los contenidos y valores de lo que expone: una parte de la cultura de una sociedad. Es fundamental que el material didáctico permita un acercamiento a la obra, a un contexto histórico en el que fue gestado, a los artistas, para que el público pueda acercarse y reflexionar.

En esta problemática que plantharemos, abordaremos conceptos fundamentales: Educación, Museo y Material Didáctico.

En el aspecto Educativo, tomaremos la propuesta de Paulo Freire, quien nos dice que la educación verdadera involucra la práctica, la reflexión y la acción del hombre sobre el

mundo, pudiendo transformarlo. Freire plantea que la alfabetización debe ser una creación, que desenvuelva la vivacidad, la invención, a la reflexión, que dispare otras creaciones. Una educación liberadora, que impulse la posibilidad de transformación, profunda y consciente, mediante el diálogo y la vivencia.

Según Paulo Freire, referente brasilero en educación, los métodos tradicionales de alfabetización son “instrumentos domesticadores”. Esto nos lleva a reflexionar varios aspectos de nuestro trabajo. ¿Cómo se plantea la educación en el material didáctico propuesto por el Museo de Arte Latinoamericano? ¿Genera un diálogo de comunicación y que incentive la creación? ¿Sólo transmite contenidos como material tradicional-domesticador? ¿O permite un análisis crítico y una reflexión de la práctica y recepción artística?

Creado en 1946, el ICOM -Internacional Council of Museums- perteneciente a la UNESCO, en su artículo 2, párrafo 1, define el museo: “*A museum is a non-profit making, permanent institution in the service of society and of its development, and open to the public, wich acquires, conserves, researches, communicates ad exhibits, for purposes of study, education ad enjoyment, material evidence of people and their enviroment. (...)*” (ICOM, 1946 [2001]: 1). Esta es una definición generalmente aceptada, internacionalmente, que abarca, en pocas palabras muchas de las posibilidades, sino todas de un museo. Para analizar los aspectos que refieren al trabajo y las posibilidades del museo, retomaremos este concepto.

También, con respecto al museo, nos interesa un autor que ha influido en múltiples trabajos en cuanto al museo como espacio comunicador y democratizador. Canclini comprende “*Los museos como medios masivos de comunicación, pueden desempeñar un papel significativo en la democratización de la cultura y en el cambio del concepto de cultura*” (Canclini 1989 [1990]: 159). Este pensamiento nos interesa en cuanto a la posible apropiación que se puede hacer del espacio y patrimonio de un museo, que también es patrimonio de una sociedad, y cómo esto se reafirma en el material didáctico. Nos interesan estas reflexiones de Canclini, porque nos permiten relacionar su obra de cultura y modernidad con los conceptos educativo de Freire.

Ambos exigen la democratización de los bienes culturales, de la cultura para todos utilizando medios congruentes con estas propuestas de democratización y comunicación. El museo

como institución y la educación como actividad, tienen la posibilidad de generar un cambio del concepto de cultura, son un medio de crítica, de concientización tanto para Freire como para Canclini.

En cuanto al concepto de Material Didáctico, se ha publicado un cuadernillo para la orientación en la selección y uso de materiales de aprendizaje. En dicha publicación se expone el concepto de material de aprendizaje de la Prof. Marta Fierro (1997).

El material didáctico se entiende como *“los productos especialmente diseñados para su uso en la enseñanza de alguna disciplina, a partir de concepciones teóricas determinadas”* (Fierro, 1997: 13). Dentro de los materiales para el aprendizaje, comprendemos que el material es diseñado y elaborado específicamente como facilitador y parte integral del proceso de aprendizaje. En *“su subordinación a una finalidad pedagógica y a un proyecto didáctico”* (Fierro, 1997: 13) es donde se encuentra su eficacia. Los materiales influyen significan y modifican los mensajes y contenidos que trasmite.

Los materiales didácticos además, nos proponen:

- *“poner al alumno (...) en contacto con realidades producciones culturales lejanas en tiempo y espacio o imposibles de experimentar en forma directa por otros medios*
- *“exponer diferentes formas de representar la realidad e interactuar con ella”*
- *“vincular los alumnos con los lenguajes expresivos y comunicativos que circulan en la sociedad”*
- *“propiciar diferentes herramientas para la producción, organización y sistematización del conocimiento y la resolución de problemas”* (Fierro, 1997: 15)

Dentro de este marco general se buscará establecer las relaciones entre el material didáctico y las propuestas de educación artísticas ofrecidas por el Museo, dentro de lo que es la alfabetización cultural del patrimonio artístico latinoamericano.

El material didáctico de nuestra investigación creado específicamente para ser utilizado en un contexto educativo, mediador de conocimientos cuya validación esta dada por su praxis escolar. El tipo de soporte utilizado es tecnológico virtual visual y la obtención del mismo se hace solamente mediante la descarga web gratuita.

Los cuadernillos constan de 4 páginas.

1. Carátula con el nombre del artista, expone la obra visual que trabaja, de la colección Constantini (dueño del museo) junto a la descripción formal del cuadro y una sección (Mirá!) donde describe más profundamente los elementos técnicos.
2. Biografía con la historia del artista, un recuadro del artista en contexto con su momento histórico, una línea de tiempo que puede concordar o no con la fecha de nacimiento y deceso del artista con algunos eventos histórico sociales mundiales. A pie de página menciona bibliografía y sitios sugeridos.
3. Propuestas didácticas: la línea de tiempo continúa en esta página, tiene proyectos interdisciplinarios y suelen haber citas al artista.
4. Actividades: sección con actividades didácticas para diferentes grados de enseñanza y aspectos educativos, aborda a veces música, plástica, juegos, cine, literatura.

Podemos observar que hay una selección específica de las obras que integran estos cuadernillos, y los criterios de construcción de los materiales.

Los cuadernillos son de una selección de artistas y de obras de la exposición permanente del museo. Son siete artistas argentinos, dos brasileros, dos mexicanos y dos uruguayos. La mirada latinoamericana pretende, en los cuadernillos, ser entendida desde la producción artística de cuatro países. Así mismo, los artistas elegidos tienen una estética que aporta estratégicamente a las actividades pedagógicas. Son referentes culturales de sus países. Sin embargo no se profundiza críticamente sus propuestas desde la producción artística en su contexto.

En relación al contexto de producción, vemos reflejadas en un especial hincapié las vanguardias del 20 y de artistas influenciados por ellas, no hay obras de las décadas de los 50 y 80 en los cuadernillos. La selección temporal es acotada sin poder abarcar toda la complejidad e historia del arte latinoamericano, siquiera desde la selección de un artista o movimiento por década.

A pesar de hacer referencia a las vanguardias que involucran a estos artistas, los cuadernillos hacen un enfoque en artistas individuales y en obras pertenecientes a la colección Constantini, sin dedicarse de lleno a las vanguardias o un movimiento específico, que podría

ampliar las posibilidades de aprendizaje y conocimiento de identidades. Lo mismo sucede en relación a la línea de tiempo que a pesar de que refiere a sucesos mundiales, no hace un paralelo profundo, ni hace referencia a eventos latinoamericanos del periodo. Prácticamente todos los eventos son expresados en escuetas y breves oraciones, quizás por una decisión de utilización del espacio.

En relación a la materialidad de las obras seleccionadas en los cuadernillos, hay una mayor impronta de “realismo” estético, sólo cuatro no son plasmadas en un lienzo: una fotografía, dos cuerpo-objeto, una instalación. Si bien menciona algunas obras de cine (de las cuales hace presentaciones en su programa Cine en el Malba) actúan como soporte de algunas actividades educativas, pero no como la obra disparadora del cuadernillo.

Refiriéndonos a otra de las secciones de los cuadernillos, las citas a los artistas muestran una selección acotada de su amplia visión. En el caso de Berni se enfoca recortando fragmentos de su discurso con respecto a dos de sus personajes importantes, Juanito Laguna y Ramona Montiel. En este caso el recorte refuerza que estos personajes representan lo inevitable de la sociedad de consumo, que siempre habrá víctimas atrapadas en esta sociedad. Son notorios así mismo los intereses económicos involucrados en la producción de estos cuadernillos, reflejados en los links externos y mención de bibliografía. Entendemos entonces, la gran influencia del plano ideológico que se refleja en la construcción del cuadernillo, como recurso didáctico, y en la construcción del conocimiento para la educación.

En resumen, en este breve análisis de los cuadernillos electrónicos del MALBA, encontramos la importancia que tienen los materiales didácticos en la enseñanza- aprendizaje de la identidad cultural. Si la institución museo es un espacio de instauración de un patrimonio y conocimiento cultural, donde se pone en juego un sistema ritualizado de acción social, es necesario realizar un análisis crítico del mismo, para poder problematizar su función social y educativo. La cultura latinoamericana, que puede darse a conocer en determinados aspectos a través de sus producciones culturales y artísticas, se encuentra involucrada en instancias que pueden dar diferentes usos en su comunicación. Debemos, entonces, reconocer la perspectiva interdisciplinaria y la necesidad actual de múltiples recursos que pueden ofrecerse en la educación artística.

Es importante, entonces, reflexionar sobre estas problemáticas que se dan en los campos de la comunicación, de la enseñanza del arte y de la cultura, en la actualidad, donde el museo es considerado como institución que asume esta interacción cultural en pos de la democratización de la cultura. El museo, junto con el arte y la educación deben reconocerse desde procesos dinámicos y no estáticos, que promueven la imaginación y la búsqueda hacia el conocimiento, así como reconsiderar el papel de los museos como espacios atravesados por múltiples intereses sociopolíticos y económicos.

CORPUS

- Cuadernillos Didácticos electrónicos publicados en el sitio web del MALBA

Textos y contenidos: Cardoso E., Casal M., Gonzalez de Langarica F., Iida C., Meresman J., Palermo A., Rossi C., Santana, C., Scotti L.

Corrección: Di Stasio, A., Valledor M.

Diseño: Holböll Quintiero.

- Propuestas educativas online del MALBA <http://www.malba.org.ar>

BIBLIOGRAFIA

Alderoqui, Silvia

1996 *Museos y Escuelas: socios para educar*, Argentina, Paidós, 1era edición.

1992 *Escuelas y Museos: un romance posible*. Boletín de Museos y Escuelas, dirección de relaciones intersectoriales, Secretaria de educación, Municipalidad de Buenos Aires.

Bourdieu, Pierre

- 1968 “Elements d`une théorie sociologique de la perception artistique” en *Les arts dans la société* UNESCO, 1968 (Tr. Esp. “Elementos de una teoría sociológica del la percepción artística”, en *Sociología del Arte*, Buenos Aires, Nueva Visión 1971.)

Dujovne, Marta

- 2001 *Ir al Museo. Notas para docentes*, Argentina, Ministerio de Educación Argentina, 1era edición
- 1995 *Entre Musas y Musarañas*, Uruguay, Editorial Fondo de Cultura Económica de Argentina, 1era edición.

Eco, Humberto

- 1968 *La Definición del arte*, (tr.esp.: *La Definición del arte*, España, Ediciones Martínez Roca S.A. 1970. 157-165 pp.201-209 pp.)
- 1962 *Opera aperta*, Milano: Bompiani (tr.esp.: *Obra abierta*, España, Ariel, 1990)

Fierro, Marta

- 1997 *La selección y el uso de materiales para el aprendizaje de los*
CBC. Orientaciones para el Nivel Inicial., Argentina, Ministerio de Educación y Cultura.

Freire, Paulo

- 1969 *La educación como práctica de la libertad*, Argentina, Editorial Siglo Veintiuno (XXI), trigésima segunda edición, primera reimpresión argentina. (Tr.esp.: de Lileen Lonzone. 1985)

García Canclini, Néstor

- 1995 *Consumidores y Ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*, México, Editorial Grigalbo.
- 1989 *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de modernidad*, Mexico, Editorial Grigalbo. 1990 (65-141pp)

ICOM

- 1946 *ICOM's Statutes*, (actualización online 2001).

Libedinsky Marta

- 1995 “Los museos y las escuelas: de la visita turística a la visitador descubrimiento” en Litwin, Edith y otros, *Tecnología educativa. Políticas, historia y propuestas*, Buenos Aires, Paidós 1995

Llambias, Enrique

- 1996 “Una visita guiada a cobra. Problemas de la recepción del Arte Contemporáneo”. En AA.VV *Museos y Escuelas: socios para educar*, Argentina, Paidós, 1era edición. (263-286pp.)

Loisier, Jean

1994 “Aplicación de un modelo interactivo a la comunicación educativa”, en *Revista de Ciencias de la información n°10*, Facultad de ciencias de la educación, Editorial complutense (11 -32pp.)

Spravkin, Mariana

1996 “La construcción de la mirada. Cuando los chicos dialogan con el Arte.” En AA.VV *Museos y Escuelas: socios para educar*, Argentina, Paidós, 1era edición. (241-262pp.)

PUEBLOS DEL NAPO
DESARROLLO E INTERCULTURALIDAD

Ana Rocchietti⁷⁸

Centro de Investigaciones Precolombinas
Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González
Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

RESUMEN

Yagua de Urco Miraño y *Mai Juna* del Sucusari están sometidas a los vaivenes del mercado de bosques y de agua de la región en contextos fluctuantes. El informe describe la situación económico-social de la región, enumera los resultados de la visita a estas comunidades nativas y ofrece recomendaciones para la acción de la Universidad en su contexto, partiendo de la hipótesis de que el universo observado representa la amalgama entre la violencia del Desarrollo y un enclaustramiento lingüístico y cultural no resuelto.

Palabras clave: Amazonía – culturas nativas – desarrollo - Interculturalidad

ABSTRACT

Yagua of Urco Miraño and *Mai Juna* of the Sucusari are submitted to the sways of the market of region's forests and water in fluctuating contexts. The report describes the economic -

⁷⁸ Profesora titular Ordinaria Universidad Nacional de Rosario. Argentina
Profesora Titular Ordinaria Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina
Profesora Titular. Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González. Argentina

social situation of the region, enumerates the results of the visit to these native communities and offers recommendations for sharing the University in its context, by the hypothesis from that the observed universe represents the amalgam among the violence of the Development and cultural confinement.

Key words: *Amazonia* – Native cultures – Development - Interculturality

INTRODUCCIÓN

La región de Loreto se encuentra en la selva baja, uno de los geosistemas del Perú. Se trata de una yunga fluvial con una gran cuenca hidrológica: la de la cuenca superior del río Amazonas. Ocupa el 30% de la superficie territorial del país y se puede clasificar como *paisaje de agua*. Sus rasgos más sobresalientes son el gran bosque y las aguas llenas de gran diversidad biológica.

Este informe se centra en el río Napo y en una visita, en el año 2008, a dos de los pueblos o naciones etnográficas que viven en sus riberas: los *yagua* de la quebrada de Urco Miraño y los *Mai Juna* de la quebrada del Sucursari, ambos afluentes menores de ese curso. El río ha sido corredor de pueblos desde antes de la conquista española, por él entró Francisco de Orellana para llegar a encontrar el Amazonas el 12 de enero de 1542; por él descendieron los jesuitas desde Quito para *salvar almas*, por él trasladaron los caucheros a muchísimos trabajadores indígenas y por él el Instituto Lingüístico de Verano “arracimó” familias con la finalidad de *civilizarlas* y al mismo tiempo registrar sus lenguas.

Nuestro estudio se inscribe en la investigación socio-cultural y se desarrolla en el marco del dictado de un Seminario Itinerante que se dicta en Buenos Aires, Argentina, entre mayo y diciembre y que continúa en terreno teniendo por finalidad que los estudiantes de grado y posgrado profundicen su formación histórica latinoamericana, con especial centro de atención en las culturas andino-amazónicas. Este Seminario se dicta por décimo año consecutivo y ha tenido, en esta ocasión, dos ejes: el Desarrollo y la Interculturalidad.

Contó con el apoyo del Rectorado de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, el Decanato de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades y del Departamento de Ciencias Sociales. Tuvo la finalidad de examinar dos problemas controversiales:

1. el impacto del desarrollo económico global en la eco-región,
2. la naturaleza profunda de la interculturalidad que reclaman las naciones indígenas, que propician los gobiernos y agencias internacionales, que fomentan los expertos y que garantizan las Constituciones de los países latinoamericanos, considerándose a ésta como solución educativa a los numerosos conflictos en que viven estas naciones.

El informe describe la situación económico-social de la región, enumera los resultados de la visita a estas comunidades nativas y ofrece recomendaciones para la acción de la Universidad en su contexto, partiendo de la hipótesis de que el universo observado representa la amalgama entre la violencia del Desarrollo y un enclaustramiento lingüístico y cultural no resuelto. Los resultados enunciados son solamente esbozos y las conclusiones provisorias; sin embargo, fue posible elaborar algunas precisiones exploratorias a los problemas planteados. Ambas comunidades habían sido visitadas en 1998, pudiendo constatarse, por lo tanto, las diferencias producidas por el transcurso del tiempo. La información fue recabada mediante entrevistas a un hombre yagua, de sesenta y dos años, que fue durante mucho tiempo *Apu* (jefe étnico) y maestro bilingüe por el lapso de veinticinco años en Urco Miraño y a un hombre de unos treinta años, maestro bilingüe de la escuela del Sucusari. Sólo se transcribe el núcleo significativo de las mismas.

EL MODO DE PRODUCCIÓN TROPICAL

Algunos autores denominan de esta manera a una gran tradición social con cultivo de roza, agricultura migratoria, sin riego, ecología de tierras bajas, dieta básica de yuca y tubérculos, recolección de plantas y caza; es decir, un modo de producción que combina agricultura (u horticultura) y técnicas de alimentación preagrícolas, destacándose éstas por su importancia

económica para la subsistencia. Los pobladores cuyos parajes hemos observado integran este tipo de estilo de desarrollo y, simultáneamente, podrían ser caracterizados como *campesinos étnicos* dado su nivel de transculturación.

Su situación se encuadra, para expresarlo sintéticamente, en una ruptura profunda con la herencia material e ideológica recibida de las generaciones que los antecedieron: la de la Modernidad y el Modernismo expandidos por el capitalismo tardío o capitalismo globalizado. Se caracteriza por los cambios acelerados, drásticos y arrasadores pero provocados en contextos *porosos, flexibles y cambiantes*. La posibilidad de su perduración social dependerá de cómo habrán de desenvolverse los acontecimientos internacionales en los planos económico, social y jurídico y atendiendo al carácter violento de la expansión extractiva de recursos estratégicos en todas partes del mundo pero especialmente en la Amazonía. La Amazonía es, así, un territorio codiciado y su explotación desmedida tendrá efectos en toda la América del Sur. En suma, todos los pronósticos sobre su evolución habrán de tener que considerar las características de los contextos mencionados. Ellas son:

- universalización del mercado
- desarrollo con productividad, eficiencia y tecnología
- producción y circulación de bienes en gran escala
- desintegración de toda forma de vida que no pueda ser asimilada
- destrucción intensiva de los territorios por sobreexplotación ecosistémica.

Cada región, aún la más remota, pertenece hoy a un solo y mismo conjunto político y cultural: la mundialización.

En este sentido, la mano de obra puede ser considerada como una *mano de obra enclaustrada* bajo tres movimientos complementarios y necesarios:

1. enclaustramiento transitorio de la sociedad ancestral

2. reservorio de gente que se recampesiniza después de fracasar en la ciudad en su intento de conseguir su sustento
3. migración permanente hacia los centros urbanos (con o sin regreso a la comunidad)

La población estudiada es una sociedad deprimida y pauperizada, con identidad nativa pero comunicada en función de sus necesidades de sobrevivencia (especialmente en el plano de la salud, la educación y el consumo) con el centro urbano de Mazán, ubicado en el lugar en el que el Napo, cuyo rumbo noroeste-sudeste se inicia en Ecuador, recorriendo más de seiscientos kilómetros, describe una curva tras la cual desemboca en el Amazonas, cerca de otro caserío urbanizado, Orellana. Es un puerto acopiador para el cual en algún momento se previó la salida franca de productos ecuatorianos hacia el Atlántico. Tiene un crecimiento demográfico muy apreciable por cuanto hay actividad petrolera en el hinterland y allí va a parar la madera extraída en la selva, ya sea por consignación o por explotación clandestina.

Recientemente, el gobierno peruano ha planificado modificar los artículos 2 y 7 de la Ley 28852, llamada Ley de Promoción de la Inversión Privada en Reforestación y Agroforestería o *Ley de la selva* para permitir la apropiación privada de los recursos del bosque y el agua.⁷⁹

Pueden considerarse consecuencias de la deforestación, las siguientes:

1. erosión del suelo por el agua por encima del equilibrio edáfico debido a su acción torrencial e insidiosa
2. repercusión en la hidrología, en la hidrobiología y en la navegabilidad de los cursos por colmatación
3. impactos en la biota por la reducción brutal de la diversidad genética y, por lo tanto, escasez de madera y de fauna

⁷⁹ Los periódicos locales, particularmente *La Región* destacan la expresión del Presidente Alan García *perro del hortelano* para designar a los que se oponen a esta política, discutiendo airadamente el destino que se desea dar a la selva.

4. alteración de los ciclos geoquímicas
5. fuerte impacto en el ecosistema por el desencadenamiento de factores destructores - en un efecto dominó- a partir del trazado de las trochas transitadas por tractores, las cuales son necesarias para la extracción *selectiva* de madera⁸⁰.
6. predominio de los bosques secundarios (*purmas*) por el exceso de roza con el consiguiente impacto ecológico y visual.

URCO MIRAÑO

Viven setenta familias (unas cuatrocientas personas) en un caserío que se extiende a lo largo de tres kilómetros de ribera y en una anchura hacia el interior del bosque de cinco kilómetros. A la entrada, subiendo por la barranca, hay una estatua de un nativo agua. El modelo vive. Un número considerable de casas se dispone en torno a una gran plaza, con arcos para jugar fútbol, pasto bien cortado, bancos de madera, canteros para achiras y puestos techados para una especie de kiosco, útil cuando practican el deporte en ocasión de campeonatos. Junto a la plaza está la escuela inicial de paredes y pisos de cemento, dotada de baño para mujeres y para varones así como con tanques de agua. El resto de las casas se disponen a lo largo de caminos internos, siempre mirando a la ribera y a no poca distancia de ella. La tierra fue titulada en 1975. Se advierten muchos cambios desde la visita anterior; en aquella oportunidad, la malaria había deprimido a la comunidad, dejándola frágil y átona. Su pobreza era muy notoria. Ha pasado a una pobreza dinámica y organizada, por así decirlo. Se debe a que ha intervenido el Centro Amazónico de Antropología Aplicada (CAAP) inspirado por la Iglesia Católica. Se advierte en el nuevo diseño de las casas, en el ordenamiento espacial, en la antena parabólica, en el uso de celulares, en las placas para energía solar colocadas ya en el techo de la vivienda del teniente gobernador, en la limpieza y arreglo (humilde pero correcto) de los pobladores.

Existen varios aspectos de esta intervención que parecen dar solución a algunos problemas estructurales de los *yagua*.

⁸⁰ Contrariamente a la extensiva que se lleva a cabo mediante otra técnica de trabajo.

1. introducción de ganado vacuno y ovino
2. introducción de tecnología
3. introducción de una escuela secundaria y una escuela inicial estatales
4. autorización para extraer madera de manera concesionada
5. presencia de moradores (hijos de los que los visitantes vieran en 1998) que han alcanzado el grado universitario
6. aparente falta de conflictos entre el Apu y el teniente Gobernador en tanto autoridades casi paralelas
7. sobre la cultura y la lengua parecen exhortados “desde afuera” para preservarla pero habría voluntad –por lo menos en algunos de ellos- en identificarse como nacionalidad nativa.

Hay factores de conflicto y reclamo:

1. monto insuficiente del subsidio que el Gobierno Nacional otorga por familia (cien soles) a lo que se agrega que no lo reciben todas las casas sino aquellas que fueron seleccionadas por los agentes estatales
2. extracción clandestina
3. insatisfacción por el precio de la *cúbica* de madera
4. alto nivel de endeudamiento de los pobladores
5. costo alto de la salud y escasez de remedios
6. presencia recurrente de enfermedades de la infancia: diarrea, vómitos y bronquitis.

La historia yagua se cuenta de la siguiente manera (con ajuste relativo a la secuencia):

- vinieron desde el Caquetá (*éramos colombianos*). No conocen la causa del traslado
- trabajaron para los patrones del caucho (época horrible porque paleaban por haragán al menor motivo, *como esclavos*)

- en Pebas, en Ampiyacu, antes, vivían peleando entre ellos (*flechándose*) hasta que llegaron los jesuitas y los *civilizaron*, les enseñaron a vivir con una sola mujer. La gente se dispersó, no los querían ni un poquito, los vestidos eran incómodos porque hay que lavarlos y la ropa de hoja, no.
- En 1947, llegó Pablo Polison, con el ILV. *Con la palabra de Dios iba a adormecer a la gente*. Fueron civilizados. Él los organizó y llevó treinta y cinco familias que vivían en otro paraje, trabajando para un patrón a Urco Miraño, donde ya estaban las cinco familias que habían venido desde el Putumayo.
- Luego vino el SINAMOS⁸¹ y sus promotores. Estableció que había que titularse.
- La doña mestiza se llama *campesina*, no *mestiza* como dicen por ahí. Debe asimilarse al marido. Los hijos pertenecen a la cultura *yagua*.
- Los nuevos profesores bilingües desprecian a los viejos maestros, dicen que no tienen preparación. La comunidad tiene maestro bilingüe *bora* y *cocama*, no *yagua*.
- El pensamiento para el futuro es que haya un representante *yagua* en el consejo municipal de Mazán.

MAI JUNA

La observación se realizó en un paraje de la extensión que ocupa esta nación, por tanto, no se trató con todo el caserío. Ubicado en la Tierra firme, sus viviendas poseen el diseño típico de la selva: tarimas desnudas de palma pona, baranda con troncos, una habitación de palo a pique para reservar la intimidad de los oradores y cocina. Todo sobre pilotes. Todas están muy dispersas. En un lote despejado y cercado con palos está la escuela de concreto con varias instalaciones de aula y dirección, dos baños, piletas y mástil con la bandera del Perú. Aquí no hay celulares ni ninguna tecnología. Se trasladan en *peque peque*. En una muy pequeña playa barrosa están dos canoas. Hay gallinas, pollo y vacas muy, muy flacas. No tienen sal para reforzar la ingesta de pasto. El lugar está casi desierto porque los varones se habían ido a trabajar y las mujeres a cobrar el subsidio gubernamental. Las casas se ven desnudas de bienes y enseres. Los niños no han comido y se lo ve muy inquietos por esa

⁸¹ Organismo creado por el gobierno de Juan Velasco Alvarado.

razón. Hay afluencia de mestizos que no pueden vivir en la ciudad por el costo de vida y esto trae conflictos por la extracción clandestina de la madera.

Los datos aportados por las entrevistas fueron los siguientes:

1. El poblado fue tutelado por el ILV a través de Daniel Belit. Dejó libros y enseñanza de la lengua.
2. La cultura de los *Mai Juna* es muy rica y merece conservarse; pero para eso las familias deben colaborar
3. La lengua se enseña por “palabras”; cuando los niños llegan a sexto grado ya hablan oraciones.
4. La enseñanza consiste en dos horas efectivas para la lengua y el resto el programa estatal.
5. Por cultura parecen entender las celebraciones y la lengua.
6. Desde que Daniel murió se sienten “menos organizados”.
7. Son descreídos de la Biblia evangélica.
8. Los padres de familia apoyan la enseñanza; sólo uno quiere maestro mestizo y por tal razón no manda a sus hijos a clase.
9. Están titulados y reclaman porque el Estado los abandona, el subsidio otorgado es insuficiente
10. Los *Mai Juna* entre el Sucusari y el Algodón son más o menos seiscientos; antes guerreaban entre ellos por el rapto de mujeres. Para casarse una mujer tiene que demostrar al suegro que es *chambera* (trabajadora).
11. ¿Por qué no hay *Mai Juna*? Porque se mezclan y desaparecen, se mestizan.
12. La empresa de turismo de aventuras, *Explorama*, los acosa.
13. No dejan las casas solas porque las roban (se supone que los mestizos).
14. La cría de gallinas y de ganado es reciente. La de vacunos empezó con un aporte de animales por el municipio. No los comen.
15. Antes el paraje era un zancudal; hubo fumigación y bajó la malaria.

16. Ya no queda gente que hable la lengua ni que use los discos en las orejas (se compara la cuestión con los Inka pero se advierte que aquellos los reservaban para la nobleza y aquí era usado desde los niños hasta los adultos.
17. Caza y madera se venden a los intermediarios.
18. Han formado la federación FECONAMAI (Federación de Comunidades Nativas Mai Juna).

COMENTARIOS

En ambas comunidades se puede observar una dinámica de cambio lento pero seguro. En Urco Miraño, el mismo parece fluir hacia la formación de una nacionalidad *yagua* perdurable; en el Sucusari, a su vez, los *Mai Juna* parecen tener voluntad política de constituirse como tales pero se ven amenazados por la pérdida territorial, por las rencillas internas y por la admisión de mestizos urbanos. .

Las dos están sometidas a los vaivenes del mercado de bosques y de agua de la región; en ambas no es seguro el resultado final de la Educación Intercultural Bilingüe; muchos quedan prácticamente analfabetos.

La subjetividad nativa parece debatirse entre su propia ideología cultural, su enclave⁸² y las intervenciones de las asociaciones religiosas, organizaciones no gubernamentales y del Estado (en lo inmediato el municipal pero también el regional y el nacional) (Rocchietti a 2008). .

EL NAPO: LAS NACIONALIDADES DE LOS RÍOS

Sabemos que los *territorios* acogen la vida social, económica y política y que se asientan como un sistema activo y siempre en evolución. Las culturas constituyen una dimensión crítica y profunda del territorio, cuestión que es ampliamente reconocida, aunque no necesariamente atendida en la práctica de los intentos de planificación del desarrollo. Ellas resultan –más allá de las intenciones manifestadas en las cartas de acuerdo- arrasadas por el

⁸² Es decir, en su imposibilidad de universalizar su cultura.

sostenido cambio económico. La selva también está acosada por la permanente migración desde el campo a la ciudad y por la tecnificación utilizada por las empresas de extracción.

Nilo Zambrano (en una conferencia dictada en Iquitos en el año 2004⁸³) explicó la dinámica social de la Amazonía en los términos siguientes: hubo culturas “grandes” que dominaban a otras pero también “pequeñas” culturas que dominaban el shamanismo y que por esto eran respetadas.

Añadía que el cambio debiera iniciarse a partir de la “visión de los vencidos” rescatando dos cosas: la diversidad y la interculturalidad. El reto es tanto para los intelectuales cuanto que para el pueblo.

La primera tesis abre un panorama amplísimo en dimensión lingüística, cultural y política. La segunda es programática y la dejo, tentativamente, de lado. En cambio la afirmación sobre la interrelación política (*dominación y explotación*) y cultural de los amazónicos es sugestiva. Recuerda al papel que dio Michael Taussig al shamanismo en la vinculación (terrorista y terrorífica) entre indios y blancos durante la tragedia del caucho.

En los comienzos, esas sociedades fueron recibiendo no en sentido estricto un aluvión sino un goteo de penetración europeo - mestizo que habría de revertirse abruptamente a partir de 1890, con el caucho.

En el tiempo de los españoles, se trató de configurar en el Perú –en todas partes, en realidad- una sociedad con una aristocracia rural, a la manera de la que existía en el campo europeo. Por esa razón, los encomenderos (algunos verdaderos hidalgos de origen, otros aventureros audaces que pretendían riqueza y fundación de linajes nobles a la manera americana) procuraron extender la herencia de lo que una vida había alcanzado por varias vidas o a perpetuidad. Para una inmensa mayoría, que la Corona lo impidiera venía a tener la magnitud de una traición horrorosa, como lo muestra la historia de Lope de Aguirre. La selva no tuvo importancia sino hacia el final de ese proceso, como tampoco la tuvieron los llanos de América del Sur, habitados por tribus imposible de volverlas “siervos”.

⁸³ Facultad de Educación, Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, 10 de febrero del 2004.

Cualquier género de vida tiende a volverse un “todo” y a perdurar. Como sostiene Barrington Moore (2002 [1973]⁸⁴), en una obra clásica, los sociólogos han preferido explicar el cambio y no la continuidad de las sociedades y, sobre todo, han ignorado la pregunta de en qué sociedad alguien se hace hombre o mujer. Esta observación es pertinente para las sociedades de los ríos cuyo “cemento” es la cooperativa campesina, territorial y económica. Por supuesto que las comunidades indígenas han llegado a serlo por la fuerza de los acontecimientos, transformando sus cacerías y pesquerías así como su horticultura de escala reducida en bienes de comercio, producidos en una magnitud también reducida, integrándose al sistema de producción que también se verifica en los caseríos que las autoridades y los intelectuales amazónicos llaman mestizos”.

En unos y otros se advierte un deseo de *permanecer humano* bajo las reglas de la naturaleza de la selva antes que caer en la des-humanidad de la feria urbana, en su hacinamiento y latencia de pobreza dolorosa.

Cuando en el siglo XIV empezaron actividades comerciales en el campo inglés (especialmente laneras) y una tensión aristócrata para cercar los predios y hacer de la tierra una renta, asomó otro tipo de civilización fracturando la relación señor-siervo. Las posesiones americanas de España estaban lejos -en la centuria del siglo XVI- de integrarse al movimiento político-económico nuevo pero terminaron por asimilarse a él en el siglo XIX. La demarcación territorial de las naciones modernas (de las que Requena fue un adelantado en la Amazonía del siglo XVIII) incorporó a esas sociedades sin su consentimiento y mucho menos su conocimiento, lo cual facilitó al proceso cauchero apoderarse de personas como en la mejor época esclavista y, una vez terminada, prolongó este vínculo aminorado en los posteriores fundos de patronos dedicados a la explotación maderera principalmente hasta después de la Segunda Guerra Mundial. Los pueblos de la selva pasaron de la Edad de Piedra al mundo moderno como esclavos, no como obreros.

⁸⁴ Esta obra sostiene la tesis de que, en la formación del mundo moderno (republicano, democrático, con ideología de igualdad, libertad y fraternidad) tuvo un papel crucial el campesinado y no tanto la burguesía porque los intelectuales influidos por la Revolución inglesa y que alentaron con sus ideas la francesa tomaron esos conceptos de los campesinos. Pero sus ideales comunitarios y religiosos también dieron lugar a los nacionalismos y dictaduras totalitarias del siglo XX.

Las sociedades campesinas tienen algunas características comunes en todo el mundo: una parte de la propiedad es comunal y una parte del trabajo social es cooperativo (lleva el nombre de *minga* en Perú), se produce especialmente para la autosubsistencia, se crea un fondo común de bienes con dos destinos –las urgencias de las estaciones de carencia y el ritual– son religiosos e ideológicamente conservadores (o así se los supone), disputan por bienes, por las mujeres, por los turnos de riego o de pastaje. Entre sus características más señaladas está la de ser cooperativos hacia “adentro” y hostiles hacia “afuera”, es decir, hacia los extraños.

El derecho colonial –en la medida en que se fue plasmando como tal– tendió a garantizar una sociedad de castas, con estamentos separados entre sí por exclusiones de clase, herencia y matrimonio. Los indios fueron recludos –como ya vimos– en su propia *república* que era, en verdad, una libertad vigilada y constreñida: *reducción en policía* (a ciudad, aldea o pueblo), reserva o resguardo. Los indios tenían un valor irreductible: su trabajo mantenía el sistema americano y enviaba riqueza a Europa, en una cantidad como nunca después iba a ocurrir. La legitimación de esa extracción se llamaba tributo.

A medida que avanzó la modernidad con su Estado, su institución de mercado y sus formas jurídicas (proceso que duró desde fines del siglo XVIII hasta finales del siguiente), la tradición occidental y sus concepciones sobre el Hombre fueron transformándose en tres direcciones cuya combinación Alain Supiot llama *fundamentalismo occidental* (2007): 1. el Hombre es un individuo en sentido cuantitativo (unidad) y cualitativo (unicidad), 2. el Hombre es un *sujeto* soberano (dueño de una dignidad propia, nacido libre, dotado de razón, sujeto al derecho y protegido por él) y 3. el Hombre es una *persona* (es decir, tiene derecho al reconocimiento de su personalidad jurídica)⁸⁵. Las tres están contenidas en la doctrina de los Derechos Humanos (1948), a la que califica de naturaleza dogmática –indemostrable y materia de fe– y devenida de esa tradición.

⁸⁵ Al respecto, sostiene que fue el cristianismo el que dejó la impronta del concepto de hombre como *persona* puesto que en la antigüedad este nombre designaba una *máscara*.; ya no sería algo para arrancar sino algo por descubrir (Supiot 2007: 262).

El movimiento ideológico-político de los Pueblos Originarios, Comunidades Nativas o de Indígenas, en todo el continente, ha invocado sucesivamente a este conjunto de Derechos, al Multiculturalismo y, más recientemente, a la Interculturalidad para resguardar su existencia, continuidad y acceso a la tierra como fuente de sustento. A través de ellos, esperan obtener dignidad para sus sociedades, políticas de reconocimiento y una herramienta para su propia defensa cultural.

La mera constatación de que estas sociedades y asociaciones “existen” plantea, de inmediato, las cuestiones de la autonomía, de la identificación, de la justicia propia, especialmente porque todavía no se ha creado un modelo de diversidad social que impida la exclusión económica y política así como el racismo. Se abre, entonces, un conjunto de problemas que convocan a una episteme de la igualdad y a una episteme de la diversidad. No son asimilables ni equivalentes. Con categorías antropológicas, jurídicas y políticas una procura fundamentos sobre equivalencia absoluta de las personas que nacen, viven y hasta mueren en ese tipo de colectivos humanos con los miembros de la sociedad que ha recibido distintos nombres (desde 1960, en que este problema de desarrollo surgió con toda claridad): sociedad nacional, sociedad envolvente, sociedad dominante, Nación. Las nociones de “integración” y “participación” ciudadana son su expresión corriente. Las comunidades indígenas, conservando sus culturas folklóricas y sus supervivencias culturales- habrían de concurrir como entidades “modernas” al desarrollo económico. Un síntoma de este modelo implícito lo vemos en el intento de desarrollo *participativo* puesto en marcha en el río Nanay. Se trata de racionalizar tecnocráticamente ese mundo y convertirlo en auténticamente “peruano” en una región –como Loreto- de fronteras vivas. Los Derechos Humanos son invocados como fuente de una ética universalista igualitaria. La otra –también acudiendo a esos géneros de categorías- busca aplicar los principios del multiculturalismo (las Naciones modernas no deberían aspirar a la unicidad cultural porque su base es pluri-étnica y están, en ellas, vigentes no una sino muchas culturas) y de la interculturalidad (es necesario establecer una interacción sujeta a la ética del compromiso, el respeto mutuo, la tolerancia y la responsabilidad). Las nacionalidades indígenas (“nativas”) sobrevivientes merecen –de acuerdo con esta lógica- una justicia compensatoria por su sufrimiento de centurias y su existencia “enriquecen” a la Humanidad mostrando la amplitud de tradiciones que ella puede desenvolver, especialmente las lenguas. Esas culturas no son ni atávicas, ni inertes ni “salvajes” sino una oportunidad

para que los occidentales aprendan a ser tolerantes.⁸⁶ Ya se ha aceptado en casi todos los países latinoamericanos incluir la cuestión indígena en las Constituciones Nacionales (pacto social o contrato fundamental) y se discute si cabe una inclusión del derecho indígena (el cual responde a otros principios y creencias) en los corpus de Derecho Civil y Penal modernos.

¿Qué piden en los foros internacionales las nacionalidades indígenas?:

1. libre determinación
2. tierra y territorio
3. disfrute de los recursos naturales
4. derecho a la cultura propia y a la identidad en conjuntos estatales más amplios.

Se trata de reclamos que son admisibles para la ideología liberal y su filosofía de la *alteridad* – tan exitosa en los últimos treinta años- salvo la tierra (con restricciones) y el territorio (negado sistemáticamente). La libre determinación podría solucionarse con representación parlamentaria a la manera de la que se aceptó para las mujeres (un cupo obligatorio de bancas para ellas) pero ella no es en absoluto *autodeterminación*. La encrucijada actual de este tema es que encuentra en todas partes a los pueblos indígenas en retroceso económico, en expoliación de sus recursos tradicionales, en la inseguridad jurídica sobre las tierras que ocupan, en demandas de documentación histórica sobre su verdadera identidad (a esta altura del siglo y de la mestización bastante improbable de probar) y en abusos policiales (en la Amazonía, las detenciones arbitrarias por ser sospechados de concurrir al narcotráfico, a engrosar la senderización⁸⁷ o robar en propiedad privada madera o ganado). En esta matriz histórica, la doctrina de los Derechos Humanos aunque abstracta les permite una defensa pública.

⁸⁶ No se aplica, en los organismos internacionales, esta argumentación al mundo musulmán para el cuales e reserva el “choque de civilizaciones”, fatal, inevitable, demorado unos siglos también por una cuestión de oportunidad.

⁸⁷ En la región limítrofe con Colombia, a las FARC.

Las nacionalidades de los ríos de la Amazonía de Loreto no podrían considerarse campesinos politizados. Su subjetividad política no se expresa –o no es visible- en las alturas de los *maya* o de los *mapuche*. Sin embargo, apenas uno habla con ellos comprende que se dan cuenta de sus problemas y saben por qué existen, reclaman espasmódicamente ante el Estado y procuran reencontrar la estética de su lengua y de su cultura ancestral para acceder a ciertos derechos (el fundamental, tener hectáreas escrituradas). Por lo tanto, a diferencia de lo que registró Girard, en lugar de la inercia cultural retratada por él habría una reconstitución política de su cultura destinada a conseguir la propiedad colectiva y limitada sobre la tierra y el bosque. Para ello deberían demostrar eficiencia doméstica para integrarse al circuito comercial que lleva la madera, el irapay y la pesca a la ciudad. En esto, en parte, fracasan, porque lo que verdaderamente ella absorbe es sus hijos e hijas como trabajadores libres y pobres o muy pobres. La parentela raquíca, que sobrevive gracias a un esfuerzo sobrehumano, es fácilmente acosable por los regatones, el sistema educativo, las lanchas colectivas, los propietarios urbanos de tierras rurales, las petroleras, la DEA, el turismo, el ecologismo, etc. Para ellos, un paraíso intocable para los de afuera una mina inagotable (Rocchietti, 2007).

La política no es, en definitiva, para todos. Ella consiste –o por lo menos una definición mínima así lo acepta- en la manifestación del disenso en tanto presencia de “muchos uno” (Cf. Rancière 2000). Sólo que tiene por requisito *totalización, práctica*, análisis reconstitutivo de la totalización para no volverse una reacción anárquicamente desesperada. En los ríos la organización política no supera la demanda étnico-lingüística a los funcionarios de Estado.

Como la fórmula económica de los ríos es la que describía Marx para los campesinos europeos ($M - D - M$ o Mercaderías que se venden para obtener otras Mercaderías), los excedentes de los caseríos no son suficientes para solventar la política, la acción jurídica o la publicación periodística. Por ellos lo hacen las ONG, los intelectuales, los dirigentes políticos urbanos o los funcionarios municipales. No hay que descartar la autoexplotación del campesino (de la familia campesina) con la finalidad de proveer la autosuficiencia (Cf. Palerm 1989) acudiendo a jornadas extenuantes y al trabajo común desde la más temprana

infancia. Ninguno de estos procesos tiene lugar –en el mundo contemporáneo- por afuera del capitalismo y su naturaleza acumulativa y expropiadora y, principalmente, proletarizadora.

PAGANOS

Las dos primeras expediciones españolas al Amazonas (Orellana, Ursúa-Lope de Aguirre) salieron desde las tierras altas (Quito una, Chachapoyas la otra) y abrieron el camino habitual del Imperio en la penetración de las tierras: entrada militar, fundación de poblados (efímeros), repartimiento de indios y misiones evangelizadoras. Ellas mismas no llegaron a hacerlo por cuanto la magnitud monumental de este trópico, con su brutal paisaje de agua, los lanzó a una loca, infernal, insensata carrera *hacia delante*. Pero la Tierra de la Canela, la Provincia de los Omaguas, el País de los Cofanes ofrecía una particular atracción para reducir a las tribus y evangelizarlas. El más famoso y sistematizado intento fue el de los Jesuitas de Maynas, comparable a la obra que esta orden hiciera en la *Paraguaria* aunque sin dejar las ruinas arqueológicas que identifican a éstas.

Los jesuitas entraron en el bajo Marañón (Amazonas) en 1686, con la llegada del célebre padre Samuel Fritz para evangelizar a la gente que vivía entre el río Napo y el río Negro, estrictamente, el país de los Omagua. En 1758, la administración de las misiones jesuíticas en la región se divide en tres jurisdicciones: Misión Alta (Borja, La Laguna y todos los pueblos del Ucayali, del Huallaga y del Pastaza), Misión Baja (San Joaquín de Omaguas y todas las reducciones desde San Regis de Yameos hasta San Ignacio de Pebas y Misión del Napo y Aguarico que comprendía todas las reducciones entre el Napo y Aguarico hasta Archidona. El Superior residía en la Laguna. Allí permanecieron hasta la expulsión, en 1767. Por entonces habían fundado 32 pueblos misioneros con una población de 19.234 personas y cuatro pueblos hispanizados (Reátegui Chuquipiondo 2001: 12).

Tomo de Reátegui (2001) la descripción de su sistema educativo. Señala muy bien este autor que la acción de los jesuitas -cuya intención era *civilizar y evangelizar*- desplegaba un modelo pedagógico. Tenían cuatro objetivos: 1. formar reducciones de carácter comunitario, 2. establecer “escuela” como eje del sistema, 3. actuar sobre el lenguaje estudiando las lenguas nativas y establecer el idioma del *Inga* (quechua) como lengua franca.

Hay que tener en cuenta que la babel idiomática los preocupaba enormemente, especialmente para lograr éxito en la aplicación de su método misional. Éste –dice Reátegui- permitió la perduración de la acción misional. Constaba de cuatro principios:

1. *Método de la Autoridad*: se trataba de hacer que los españoles mostraran respeto y reverencia a los misioneros para lograr que los indios los obedecieran. Simultáneamente, el misionero debía llevar una vida casta, austera y una actitud paternal y afectuosa con los indígenas.

2. *Método Vertical*: se usaba el prestigio y autoridad de los caciques sobre los suyos para que el misionero fuera aceptado ya que habían experimentado que los indios tenían tendencia a seguirlos independientemente de la razonabilidad de lo que el jefe hiciera. Sin embargo, en la Amazonía tropezó con la dificultad de que los jefes tenían una autoridad difusa que “no salía de su propia casa”.

3. *Método de la Capilaridad* se promovía la continua interacción entre los indios, los ladinos (mestizos o convertidos) y los españoles para que aquellos participaran de la vida cristiana y civilizada.

4. *Método de las Reducciones*: o método poblacional que consistía en reunir a los indios de una determinada zona, en la que estaban dispersos, en un poblado.

El misionero cumplía el rol de padre y preceptor con ayuda de Coadjutores o personal de la Compañía especializada en toda clase de oficios, procurando enseñar carpintería, albañilería, herrería, etc. También formaba *Viracochas*, un hombre, una mujer y un niño que lo auxiliasen en la tarea de formación religiosa y de cuidado de los reducidos, haciendo que los propios nativos se volvieran catequizadores. La enseñanza respondía al premio y al castigo y en una acción sistemática a través de la reducción, la escuela y la familia abarcando la educación religiosa, moral y cívica.

La educación religiosa o doctrina se desarrollaba mediante la memorización de preguntas y respuestas sobre el dogma cristiano, es decir, el catecismo pero acompañándolo de música, cuentos, biografías, anécdotas, escenificaciones del calendario litúrgico para favorecer el aprendizaje y auxiliándose con “monitores” para asegurarse que la enseñanza recalara en esas

conciencias. Convencidos de que la fe “entraba por los ojos” decoraron la escuela y la iglesia con retablos e imágenes de Jesucristo, la virgen y los santos. En San Joaquín de Omaguas formaron la cofradía del Sagrado Corazón de Jesús para aumentar el fervor religioso.

La educación moral tenía por objeto eliminar la antropofagia, la hechicería, las supersticiones, el crimen, el infanticidio, los suicidios, las guerras, la poligamia, el adulterio, la fornicación, el robo y toda conducta de ofensa a Dios y al prójimo.

La educación cívica tenía por objeto la civilización: vida en policía o vida civilizada. Estaba dirigida a que los nativos aceptaran la autoridad del rey, del Gobernador, de las fuerzas militares y del misionero y sus ayudantes así como de la organización interna de la reducción. Esta acción estaba destinada a que abandonasen la vida nómada por la vida sedentaria, la casa plurifamiliar por la unifamiliar, andar vestidos y limpios a la usanza occidental y aceptar las nuevas formas de producción y comercialización.

A la veneración y los rezos sumaron la educación militar. Formaron pequeños pelotones de lanceros autóctonos y soldados españoles para la defensa de las reducciones de la agresión portuguesa y defensa y castigo de las etnias sin reducir.

En las misiones se enseñaban artes y oficios diferenciados por sexo. A las mujeres –a cargo de la mujer del Viracocha, en la Casa del Recogimiento⁸⁸- las instruían en coser, tejer, bordar, cocinar, lavar y a los hombres en carpintería, herrería, tornería y, en algún caso, en telar, a la manera de los gremios medievales. El hierro se traía de Quito o de Lima.

Los jesuitas se esmeraron en proporcionar una educación musical con instrumentos europeos: arpa, violín, clarín, flauta y guitarra. Cuando había alguien especialmente dotado y en la reducción no se contaba con escuela musical, se lo enviaba a dónde sí la hubiera como Laguna. Omagua o, incluso, a Lima.

EL HOMBRE PERFECTO

⁸⁸ En las Misiones del Paraguay se la llamaba Cotiguazú.

Entre los romanos, los *paganos* eran las gentes del campo, ignorantes de los saberes más sofisticados de las gentes de ciudad. El cristianismo tornó este término en sinónimo de *infiel* y con este concepto los misioneros de todas las órdenes y los militares cristianos entraron en la tierra americana.

El paganismo de los selváticos tenía un componente especial: totemismo y shamanismo. Podría definirse al totemismo como una religión que piensa la Naturaleza como modelo de la sociedad: las diferencias sociales reproducen las naturales y el orden social se refuerza por ese nexo con lo natural. Todos los miembros de un clan descendían de un primer antepasado totémico: el guacamayo, el tapir, el oso hormiguero. Aunque plantas y animales son diferentes, todos –incluso los humanos– están unidos en otro nivel de la naturaleza. Este concepto –que fue difícil de aprehender por los europeos allí donde encontraron la práctica– simplemente elimina la ruptura entre cultura y naturaleza, acaba con los ciclos paralelos y los hace una unidad monolítica. Ninguna de las experiencias cotidianas estaba afuera de esta sociedad humanos-naturaleza. Sobre este fondo conceptual iba a operar el cristianismo católico, por cierto de historia compleja él mismo.

La gente cree –y no lo dejan de decir cada vez que puede– que bufeos o delfines del Amazonas son hombres convertidos en peces que buscan embarazar a las muchachas.

Afirma Viveiros de Castro (1992), a partir de los que dicen los Awareté, que la condición original común a los animales no es la animalidad, sino la humanidad. Los humanos no son ex-animales y los animales fueron humanos. Toda persona no es sino una transición en un mundo que no deja de ser trágico.⁸⁹

En ese universo ideológico, el modelo para los hombres eran los primeros ancestros dotados de cierta perfección que habría de regenerarse por todos los tiempos. No existe aquí una idea de perfección que deba ser alcanzada por el sacrificio, la pena y el arrepentimiento – contenidos implícitamente en una moral “de la caída del paraíso” – así como mandamientos que deban ser cumplidos para ganar el cielo. Los arquetipos de humanidad estaban dados para los pueblos selváticos por la *transición* – el pasaje de un estado a otro– y por lo provisorio

⁸⁹ Los Awareté eran caníbales y su canibalismo era el de sus dioses.

de pasar permanentemente de uno a otro. En cambio, el pensamiento cristiano traía la ontología aristotélica, los seres “recortados” en el mundo sublunar e imperfecto de la humanidad común y sufriente. Su “común mágico” convergía en la capacidad de los seres – para una y otra ideología- por volverse milagrosos, extraordinarios, mágicos. Pero, mientras los selváticos formaban una unidad conceptual entre humanidad y selva, los cristianos españoles –apartados de la confusión y la duda racionalista que “emponzoñaba” Europa por la misma época- no dudaban de que hombre que abandonaba la misión era hombre que perdía el alma bautizada y retornaba a la animalidad desnuda y caníbal que tenía que ser redimida. ¿Cuándo había perdido esta humanidad el rumbo marcado por las Sagradas Escrituras? En la profundidad del tiempo, en la Babel de las lenguas, en las tribus Perdidas de Israel. Una vez encontrada había que regenerarla.

El Instituto Lingüístico de Verano entró a la selva de otra manera. Hizo su aparición por Yurinacocha. En 1944, esta organización privada cuyo fin era difundir el pensamiento bíblico desde la óptica protestante, se torna una Misión Evangélica sobre los pueblos indígenas incivilizados de todas partes del mundo, con base en la Universidad de Oklahoma y con el objetivo de hacer traducciones de la Biblia a las lenguas aborígenes. En 1957 crea una dependencia llamada *Aviación de la selva y servicio de la selva* (J.A.A.R.S). Siempre se sospechó de una colaboración activa de espionaje entre el ILV y la AID, Agencia para el Desarrollo de los EEUU, especialmente en la época de la explotación petrolera (Texaco, Shell y Gulf) de la región. La introducción del ILV y de las petroleras coincidió con el comienzo de la circulación de dinero en las comunidades nativas.

No fue el único grupo de filiación religiosa que entró a la selva. También lo hicieron los Testigos de Jehová, los Mormones, Asambleas de Dios, Pentecostales, Divino Redentor, El Salvador, Buen Pastor, Iglesia de Cristo, Adventistas, Episcopales, Bautistas, Alianza Cristiana Misionera y Unión Misionera Evangélica.

¿Qué es Occidente, esa cultura destructora, absorbente, transformadora, colonizadora? ¿En qué principios ético-conceptuales se funda? Filosóficamente hablando “ser occidental” se caracteriza por acentuar los criterios racionalizantes en la relación hombre-mundo.⁹⁰ Pero el

⁹⁰ Ese mundo racionalizador se debe a Aristóteles, si bien en la época de la Conquista no predominaba su pensamiento sino el de Platón debido a su afinidad más profunda con el pensamiento cristiano. Si no hubiera

devenir en que ellos se constituyeron de manera estable fue largo y –a veces- laberíntico. Sobre todo porque el colonialismo español (y, por supuesto, también el portugués) penetró con el cristianismo como ariete. Finalmente, los europeos occidentales llevaron hasta sus últimas consecuencias un mundo de creencias, de elaboraciones lógicas, de estructuras políticas, sociales y mentales en condiciones de intenso cambio ellas mismas cuando se produjo la invasión americana (Cf. Todorov, 1997). No se puede omitir un hecho de gran importancia: en el siglo XVI nace la noción política, jurídica y psico-social de *individuo*, una de las tres orientaciones básicas del orden social y moral de Occidente. La juridicidad aplicada al individuo en tanto persona y en tanto sede del fervor religioso iba a tener –allí donde esta concepción llegara- un alto impacto sobre nacionalidades “primitivas” donde la lógica del derecho pasaba por una comunidad en la que precisamente aquel no tenía primacía. De todos modos inspirándome en un filósofo de predicamento reciente (Agamben 2007), deseo consignar aquí que toda cultura es una forma de “abandonar el viviente al derecho” y a la violencia que pone el derecho y a la violencia que lo conserva. De ahí, la politicidad de lo viviente. Lo contrario es la *vita nuda*⁹¹, la ausencia de una totalidad jurídica coherente.

La Antropología, entre otras ciencias sociales pone de relieve estas problemáticas del cambio y de la continuidad social que conduce a fenómenos de sobrevivencia ideológica y las conmociones que las aqueja en el mundo contemporáneo. No se trata de una elaboración que tenga lugar solamente en el plano del discurso sino que formula cuestiones vinculadas a la magnitud de la violencia y destrucción [creadora] de Occidente y del capitalismo, con agudas contradicciones en el plano del derecho, en general y de los Derechos Humanos en particular, partiendo de la constatación de que se presume de que cada sociedad humana es un espejo en el que puede mirarse la propia historia europea o euroamericana. Durkheim afirmaba que lo social forma parte de una conciencia específica, un fenómeno colectivo, globalizante,

sido por los árabes que lo descubrieron en Cercano Oriente o por la Cuarta Cruzada que lo re-encontró en Constantinopla otro hubiera sido el camino de esta cultura, dotada de racionalidad y realismo. De todos modos tanto Aristóteles como su antecesor, Platón, ofrecieron el nudo fundamental de la coherencia conceptual-ideológica a esa geografía incierta que denominamos Occidente (Cf. Pérez 1975).

⁹¹ Agamben tiene en mente, en su análisis, al nazismo y al presidente de EEUU, George Bush hijo, por el trato a los prisioneros –detenidos, sin juicio, ni condena- ejemplos ambos del estado de excepción. Sus reflexiones se aplican adecuadamente a otros estados de excepción como la esclavitud a la que fueron sometidas las nacionalidades amazónicas en la época del caucho.

múltiple, no sobredeterminado y Marx estimaba que la totalidad social es un *drama* del que los propios hombres no saben hacia dónde se dirigen sino una vez que han vivido.

Toda tradición establece vivir de acuerdo con reglas establecidas y hacerlo de manera conciente es un proceso dialéctico, algo inventado por los hombres. Implica una lógica de las inclusiones necesarias y de las exclusiones fundamentales. Sobre este núcleo de sentido y de sensibilidad parece actuar la violencia del cambio cultural impuesto en la medida en que lo que se disgrega es el modelo de perfección humana y cósmica que se sostuvieron por siglos como un centro epistémico de coherencia, autenticidad y veracidad. Aún cuando sus principios sean falsos, ficcionales, irracionales, lo que cuenta es cómo se deshace una cosmovisión, un conjunto de conceptos que ha sostenido una cultura por mucho tiempo (Rocchietti, 2008 b).

Se ve especialmente en procesos como los de evangelización moderna del siglo XX. Este siglo introdujo el contractualismo, la innovación y el desarrollo como los ejes de su progresiva transformación en una cultura planetaria. Su precepto ha sido multiplicar y difundir objetos aboliendo el trabajo del productor directo e instaurando el reino de las máquinas. Esa sociedad innovadora, de cambio permanente, se funda en una coherencia construida en la productividad, la competitividad, la eficiencia, la rentabilidad, la optimización, el control y la administración. Nada más lejano de esta coherencia que los caseríos de la selva. El modelo perfecto –aunque perfectible– es la universalización de la economía y sociedad de Estados Unidos, Japón y Europa Occidental.

En la realización del desarrollo está involucrado el Estado porque sería imposible impulsar el nivel de crecimiento económico del siglo XX si éste no se hubiera perfeccionado en su carácter de articulación estructural, en sus instituciones y en los sistemas normativos básicos. En definitiva, el Estado es el lugar del conflicto y de los consensos políticos y, como tal, una relación de fuerzas sobre cómo imprimir al todo social un rumbo económico, social y político. El Estado garantiza la acumulación interna, la inversión externa, expropia a los trabajadores independientes, ordena el territorio y la urbanización, diversifica y aumenta los recursos fiscales y sostiene un amplio aparato burocrático. La separación del Imperio y el Papado y de la propiedad y el gobierno tuvo un papel preponderante en el curso de los acontecimientos que llevó a su perfección jurídica: el contrato. El Estado de Derecho fue el

gestor de la administración territorial unificada y de las instituciones relativamente estables de Occidente asegurando el funcionamiento de la *causación circular acumulativa* (los ricos son cada vez más ricos, los pobres son cada vez más pobres).

En el marco de un territorio configurado como peruano desde los tiempos de Requena, los pueblos de la selva no iban a morar allí en términos de una subjetividad política soberana sino en la de los pobres amazónicos, moldeada por la dualidad estructural en la que los sectores ricos o enriquecidos adhieren a los estándares de vida europeos o euroamericanos desarrollados. La Organización Mundial de la salud define como *calidad de vida* a un conjunto de aspectos de amplio rango: la salud física, el estado psicológico, el nivel de independencia, las relaciones sociales y sus relaciones con otros aspectos significativos de su entorno determinadas por las oportunidades educativas, el empleo, la vivienda adecuada, el ambiente saludable.

Theodor Adorno afirmaba que la dialéctica recuperaba la negatividad “salvando” gestos perdidos en la historia, incompatibles con las totalidades sistémicas. En este sentido, las poblaciones etnográficas de la Amazonía vienen a cumplir el rol y la responsabilidad de tal negatividad: a diferencia de los restantes pobres amazónicos, el sistema no puede ignorar el desafío cultural y ético que implicaría eliminarlos materialmente en forma definitiva como suele hacerlo con los otros, es decir, mediante su victimización y crimen. Sabido es que la geografía de la pobreza –del hambre- incluye la del delito; eliminar delincuentes en las calles es una forma de depurar la mancha urbana del robo, la violación, la droga, etc. Los pueblos de la selva –evangelizados, civilizados, lingüísticamente recuperados, urbanizados a través de la cinta de cemento, de los baños, de las cooperativas, del dispensario, del agente de salud, entre otras medidas- nunca dejarán de representar el reservorio museológico del mundo y, por eso, serían “menos” eliminables. Su gesto perdido en la historia -y que reviene desde el fondo del tiempo- es el de una Humanidad ejemplar, primigenia, alborada de América y por esa razón, hasta cierto punto intocable.

La Amazonía de Loreto –como toda la cultura latinoamericana- es expresivo-política ya que se ha constituido en el seno de las luchas sociales, inacabadas y cruentas. La Amazonía peruana, así como la historia latinoamericana toda, no podría ser analizada sino a través de su especificidad compacta definida por sus contradicciones fundamentales de clase, su

modernidad periférica, su hibridez ideológica, su dualidad económica, la coexistencia de modos de producción distintos, la contradicción entre la Nación cívica y la Nación étnica, su falta de independencia política, económica y cultural. Y, también, como el todo latinoamericano por la cultura del terror alojada en las conciencias de las masas explotadas, de la que la Amazonía cauchera tiene mucho para ejemplificar pero que no es la única instancia donde ella se conformó ni tampoco permanece ajena al mundo contemporáneo. Ella ha permitido al Estado en América Latina desatar una acción sistemática de clase (fundamentalmente invirtiendo y desinvirtiendo en regiones “de oportunidad”, permitiendo y garantizando el libre juego del mercado, arruinando económicamente a vastos contingentes humanos de las clases subalternas, castigando desigualmente los ingresos populares con inflación, impuestos y desocupación, reorganizando espasmódicamente su territorio económico y social, ignorando los mercados clandestinos y la formación de ejércitos privados) y reprimir las rebeliones. En ese marco, solamente las identidades “aceptables” son reconocidas.

El asociativismo rural (nativo o mestizo) se ve obligado a obtener esa aceptabilidad para la interlocución. De ese modo, algunas federaciones se vuelven más exitosas que otras o consiguen apoyos europeos o de otras procedencias en términos de organizaciones no gubernamentales. Ya no existe economía campesina “pura” sino que el mundo selvático rural se mueve –como en todas partes- por las inversiones capitalistas y por las tendencias modernizantes (alta tecnología, capital agrario) coincidiendo con formas de contratación y salario arcaicas. La subsunción del trabajo al capital es imparable aún cuando permanece indirecta, es decir, a través de mediaciones y mediadores de distinto tipo. Hoy, las economías domésticas no se entienden sino por su vinculación al capital porque para reproducirse requieren del mercado; de ahí las migraciones estacionales, la movilización, la mercantilización de la caza y la pesca. Indudablemente, esta descripción se ajusta mucho más a lo que sucede con los colonos ribereños de procedencia serrana o costeña que con los asentamientos “nativos” de contacto intermitente con los blancos y “criollos” pero lentamente el modelo asimila a todos.

Lo que sí es cierto es que el monte es un refugio contra el hambre de todos.

CONCLUSIÓN

Si se considera a la interculturalidad como un método de establecer puentes entre la modernidad y estas sociedades ancestrales de la selva se deberán eliminar el racismo, el prejuicio, la discriminación y la explotación económica pues nunca podrá volverse una interacción simétrica y justa. Si se la define como un “estado” de contacto y comunicación, ella consolida las deficiencias, los defectos y las inequidades del mercado con lo cual tenderá a transformarse en un activo instrumento para hacer desaparecer culturas. Desarrollo e Interculturalidad son las dos caras de la misma violencia.

BIBLIOGRAFÍA

Agamben, G.

(2007). *Estado de excepción*. Adriana Hidalgo Editora. Buenos Aires.

Althusser, L.

(1988) *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*. Freíd y Lacan. Nueva Visión. Buenos Aires.

Bastide, R.

(1971) *Antropología Aplicada* Editora Perspectiva. San Pablo.

Bensaid, D.

(2008) La humanidad más allá del Capital. *Herramienta*, 37: 51-58.

Bidet, J.

(2003) El imperialismo y la cuestión del estado Mundial. *Herramienta*, 23: 41-63.

Chaumeil, J-P

(2007) Las plantas maestro y sus discípulos. Curanderismo en el Amazonas.
www.mercurialis.com

Descola, P.

(1993) *Les lances du crépuscule. Avec les Indiens Jivaros de haute Amazonie*. Plon. Paris.

Fernández Herrero, B.

(1992) *La utopía de América. Teoría, Leyes, Experimentos*. Anthropos. Barcelona.

Girard, R.

(1973) *Indios de la Amazonía Peruana*. Libros Mex Editores. México.

Lévi-Strauss, C.

(1968) *El pensamiento salvaje*. Fondo de Cultura Económica. México.

Moore, B.

(2002) *Los orígenes sociales de la dictadura y de la democracia. El señor y el campesino en la formación del mundo moderno*. Península. Barcelona.

Morey, A. y G. Gabel Sotil

(2000) *Panorama histórico de la Amazonía Peruana. Una visión desde la Amazonía*. Imprenta Amazonas. Iquitos.

Palerm, A.

(1989) *Antropología y Marxismo*. Nueva Imagen. México.

Pérez, J. O.

(1975) *La filosofía en la historia de Occidente. Tomo I, Pensamiento greco-latino*. Editorial Ábaco. Buenos Aires.

Perret, H.

(1995) *Las teorías y sus ideologías esenciales*. En H. Perret y O. Ducrot *Teorías lingüísticas y comunicación*. Cursos y Conferencias. Oficina de Publicaciones del CBC. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires; 13-28.

Ranciére, J.

(200) *Una tesis sobre la política*. *Grado Cero. Pensamiento Político*, año 1, nº 1, noviembre.

Reáteghi Chuquipiondo, P.

(2001) *El sistema educativo misional en las reducciones jesuitas de Maynas. Una experiencia educativa en la Amazonía Peruana*. Industria Gráfica Copias y algo más. Iquitos.

Rocchietti, A.

(2007) *El Último Hombre*. Tierra Nueva Editor. Iquitos.

Rocchietti, A.

(2008 a) La madre del verano es una mariposa. Jornadas sobre la Diversidad Cultural. Centro de Estudios sobre la Diversidad Cultural. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Rosario.

Rocchietti, A. M.

(2008 b) Los fundamentos de la interculturalidad. *Ikuarin*, año 1, n° 1: 12-23.

San Román, J.

(1994) *Perfiles Históricos de la Amazonía Peruana*. Centro de Estudios de la Amazonía Peruana, CAAP, IIAP. Iquitos.

Supiot, A.

(2007) *Homo Juridicus. Ensayo sobre la función antropológica del derecho*. Siglo XXI. Buenos Aires.

Supiot, A.

(2007) *Homo Juridicus. Ensayo sobre la función antropológica del derecho*. Siglo XXI. Buenos Aires.

Todorov, S.

(1997) *La Conquista de América: el problema del otro*. Siglo XXI. México.

UNAP

(2001) *La UNAP en su contexto* Fundación para el desarrollo sostenible de la Amazonía Baja del Perú. Iquitos.

Villarejo, A.

(1988) *Así es la selva*. CETA. Iquitos.

Viveiros de Castro, E.

(1992) *From the Enemy Point of View*. Universidad de Chicago. Chicago.

Voloshinov, V. (

1992) *Marxismo y Filosofía del Lenguaje*. Alianza. Madrid.



Centro de Investigaciones Precolombinas

Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Salta 1363 – 8 C – (1137)

2010/2020

