

ISSN 1852 – 4915

*ANTI: Revista del Centro de
investigaciones Precolombinas*



Número 14 – Nueva Era – Mayo 2018



ANTI: Revista del Centro de Investigaciones Precolombinas

Número 13 – Nueva Era – Diciembre 2017

ANTI ofrece acceso digital abierto a la información científica. Su contenido es evaluado por expertos temáticos de reconocida trayectoria.

ANTI es posible por la educación pública argentina

Dirección: Ana Rocchietti
Co – Dirección: Andrea Runcio
Jefe de Redacción: Giorgina Fabron
Secretario de Redacción: Ariel Ponce
Curador bibliográfico: Fabián Di Stefano
Publicaciones digitales: Claudia Cóceres

Consejo Editorial
Marité de Haro – CIP
Yanina Aguilar - Universidad Nacional de Río Cuarto - Argentina
César Borzone – Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquin V. González
Verónica Evans - CIP

Colaboradores
Luis Alaniz – CIP
Julieta Penesis - CIP
Denis Reinoso - CONICET
Micaela Dell' Oca - CIP

Tapa: *Bailarina* de Tastil

Asistente de edición: Ezequiel Galichini

Los artículos reflejan exclusivamente la opinión de los autores

ANTI



Comité Científico

Silvia Cornero – Universidad Nacional de Rosario – Argentina
Eduardo Crivelli - CONICET – Argentina
Eduardo Escudero - Universidad Nacional de Río Cuarto – Argentina
María Virginia Ferro – Universidad Nacional de Río Cuarto - Argentina
Alejandro García – Universidad Nacional de San Juan- Argentina
María Laura Gili – Universidad Nacional de Villa María – Argentina
Ana Igareta – Universidad Nacional de La Plata – Argentina
Alicia Lodeserto – Universidad Nacional de Río Cuarto – Argentina
Catalina Teresa Michieli – Centro de Investigaciones Precolombinas – Argentina
Fernando Oliva - Universidad Nacional de Rosario – Argentina
Ernesto Olmedo – Universidad Nacional de Río Cuarto – Argentina
Graciana Pérez Zavala – Universidad Nacional de Río Cuarto – Argentina
Verónica Pernicone – Universidad Nacional de Luján – Argentina
Mariano Ramos – Universidad Nacional de Luján – Argentina
Flavio Ribero – Universidad Nacional de Río Cuarto – Argentina
Marcela Tamagnini – Universidad Nacional de Río Cuarto – Argentina
Mónica Valentini - Universidad Nacional de Rosario – Argentina

María Elena Córdova - Dirección Desconcentrada de Cultura del Departamento de La Libertad-
Ministerio de Cultura – Trujillo - Perú
César Gálvez Mora—Dirección Desconcentrada de Cultura del Departamento de La Libertad-
Ministerio de Cultura – Trujillo - Perú.
Juan Castañeda Murga – Universidad Nacional de Trujillo. Perú.
Régulo Franco- Proyecto Arqueológico El Brujo - Museo de Cao, Fundación Wiese Perú
Ricardo Morales Gamarra - Universidad Nacional de Trujillo – Perú
Cristóbal Campana - Universidad Privada Antenor Orrego Trujillo – Perú
Jorge Gamboa – Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo
Percy Valladares- Casa de la Cultura – Huanchaco- La Libertad - Perú

+ IN MEMORIAM

Mario Consens
Centro
de Investigación de Arte Rupestre del
Uruguay- República Oriental del Uruguay

INDICE

8. EDITORIAL

10. LA FUNCIÓN DE ESPECIALISTAS O ESPECIALISTAS EN FUNCIÓN

Mariana Rosetti

19. LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA ESCUELA Y REPRESENTACIONES DE LA DIFERENCIA Y PRÁCTICAS DE ALFABETIZACIÓN EN LA ZONA SUR DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES.

Silvina Prado

35. EL MERCADO DE MÉXICO EN EL PERÍODO COLONIAL. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE HISTORIA CON IMÁGENES.

Inés Yujnovsky y Valentina Berti

61. EPISTEMOLOGÍA HISTÓRICA EN ARQUEOLOGÍA

María Virginia Ferro

77. HUALA

Ana Rocchietti

91. UNA MIRADA TEÓRICA AL TAWANTINSUYU COMO ESTADO: A PROPÓSITO DE LAS DINÁMICAS DE UN NUEVO ORDEN EN EL MUNDO ANDINO PREHISPÁNICO

Horacio Miguel Hernán Zapata

**129. CONSTRUIR PÚBLICO ASUMIENDO EL ROL EDUCADOR PATRIMONIAL
EN UN MUSEO HISTÓRICO MUNICIPAL**

Ariel Guillermo Ponce

154. Normas Anti

EDITORIAL

Este volumen de la Revista Anti reúne trabajos presentados en el XIII Coloquio Binacional Argentino – Peruano, llevado a cabo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El interés por los cambios educativos que programa esta jurisdicción, los dilemas que plantea la calidad de la escuela y la incertidumbre sobre el futuro de las ciencias y la cultura estuvieron en el centro de los debates de este evento científico. No fue casual, dado que el mismo tuvo como sede el Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González, institución centenaria y vanguardista. Estas cualidades no son contradictorias.

El volumen se completa con aportes epistemológicos, políticos e históricos.

Los Editores

LA FORMACIÓN DE ESPECIALISTAS O ESPECIALISTAS EN FORMACIÓN

Mariana Rossetti

Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González"

marianarossetti253@gmail.com

Resumen

El artículo presenta tres cuestiones centrales que hacen a la diversidad cultural en el ámbito educativo y en especial en la formación docente. Por un lado, una breve referencia del marco conceptual que instala la cuestión de la diversidad cultural en América Latina y el Caribe.

Una segunda cuestión referida a la interpretación de las políticas educativas de diversidad cultural en la Argentina, desde la potencia del planteo y las tensiones de la implementación en las prácticas educativas.

Por último, posibles desafíos en diálogo con la construcción de políticas educativas de diversidad cultural para pensar un sistema educativo intercultural.

Palabras Clave: Diversidad Cultural, Políticas Educativas, Formación Docente, Interculturalidad

Abstract

This paper presents three central issues that make cultural diversity in the educational field and especially in teacher training. On the one hand, a brief reference of the conceptual framework that installs the issue of cultural diversity in Latin America and the Caribbean.

A second question concerning the interpretation of the educational policies of cultural diversity in the Argentina, from the power of the approach and the stresses of deployment in educational practices.

Finally, possible challenges in dialogue with the construction of educational policies of cultural diversity to think about an intercultural educational system.

Key Words: Cultural Diversity, Educational Policies, Teacher Training, Interculturality

Resumo

O artigo apresenta três questões centrais que fazem a diversidade cultural no campo educacional e, especialmente, na formação de professores. Por um lado, uma breve referência do marco conceitual que instala a questão da diversidade cultural na América Latina e no Caribe.

Uma segunda questão se referia à interpretação das políticas educacionais de diversidade cultural na Argentina, a partir do poder da proposta e das tensões da implementação nas práticas educativas.

Por fim, possíveis desafios no diálogo com a construção de políticas educacionais de diversidade cultural para pensar um sistema educacional intercultural.

Palavras-chave: Diversidade Cultural, Políticas Educacionais, Formação de Professores, Interculturalidade

Introducción

La idea de este trabajo es aportar un posible enfoque de reflexión de la diversidad cultural en la formación docente, entendida como política educativa, en el marco del derecho a la educación, formulada por del Estado en los diferentes niveles y esferas (nacional, federal y municipal). Este análisis teórico debería profundizarse y complementarse con estudios empíricos y estudios para la superación de la realidad (Tello, 2015).

El título de este trabajo pretende dar cuenta de una complejidad que requiere de un estudio profundo sobre las definiciones y los alcances de esta cuestión en la formación inicial y permanente del docente. Preguntarse por la formación de un profesional especializado en aspectos que hacen a la diversidad cultural, abre el debate sobre contenidos y enfoques de la formación inicial y permanente, desde una perspectiva inter e intracultural.

Para comenzar a analizar las políticas educativas de diversidad cultural, se parte de tres cuestiones básicas: las primeras definiciones teórico-conceptuales acerca de la diversidad cultural con relación al sistema educativo en América Latina y el Caribe; las políticas educativas de diversidad cultural en Argentina; y los desafíos políticos y educativos acerca de la diversidad cultural en la formación docente.

A continuación, se presenta una aproximación teórica, no exhaustiva, sobre estas tres cuestiones que hacen a la diversidad cultural en el sistema formador y su alcance al sistema educativo en general y al sistema formador en particular.

Primeras definiciones teórico-conceptuales acerca de la diversidad cultural con relación al sistema educativo en América Latina y el Caribe

Las primeras definiciones conceptuales vinculadas con la diversidad cultural, las encontramos en documentos elaborados por la Organización de las Naciones Unidas para la

Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO-, organismo que halla sus orígenes en 1942, durante la segunda Guerra Mundial, cuando los países aliados se empiezan a preparar para restablecer sus sistemas educativos locales. Desde este momento y a medida que avanzan las décadas, las decisiones vinculadas a la educación y la cultura, se originarán, en parte, en estos organismos que definen políticas educativas para América Latina y el Caribe.

En uno de los primeros documentos elaborados por la UNESCO (2008) que trata la cuestión de la diversidad cultural en relación con el sistema educativo, presenta tres vectores de análisis conceptual que definen cómo a través de determinadas prácticas institucionales, se puede identificar el posicionamiento que se tiene frente a la diversidad cultural. Estos vectores analítico-conceptuales son: *pertinencia*, *convivencia* e *inclusión*.

La *pertinencia* es un concepto que define la relevancia cultural y significación de los aprendizajes que tienen lugar en la institución escolar. En este sentido, conceptualiza los alcances y límites de trabajo sobre los temas de la identidad, el reconocimiento de las experiencias propias de los estudiantes, así como de los saberes previos y visiones de mundo con que ingresan a las instituciones educativas. Desde esta definición podría inferirse que una institución educativa que participa de la cualidad de adecuar lo que se refiera a las diferencias de los estudiantes, sería un ambiente educativo propicio para la construcción de un aprendizaje intercultural.

Por otro lado, el vector de *convivencia* se relaciona con la formación de actitudes, valores y comportamientos, ya sea de aceptación o rechazo, de entendimiento o confrontación, de colaboración o exclusión, de respeto a la legitimidad del otro como un diferente. Desde esta perspectiva, una institución educativa que participa de ciertos códigos de respeto al otro en su individualidad, es un ambiente formativo propicio para la construcción de un aprendizaje

intercultural, donde la tolerancia por ese otro diferente a uno, es la base de la convivencia institucional.

Por último, el vector de la *inclusión*, define los mecanismos y estrategias que la institución educativa desarrolla para una educación incluyente de la diversidad cultural y social de estudiantes y para reducir al máximo la desigualdad de oportunidades con que ingresan y permanecen en ella. Podría interpretarse que esta definición ubica en un lugar central y estratégico, la inclusión educativa como condición necesaria para un ambiente educativo que potencie un aprendizaje intercultural para todos los estudiantes, cualquiera sea su origen social.

Es importante señalar que, si bien esta primera definición marca un inicio para el campo de las políticas educativas en cuanto al diseño de acciones que alcanza a los sistemas educativos, fueron pasando por redefiniciones y precisiones hacia finales del siglo XX y principios del XXI, en la medida que los cambios sociales fueron generando nuevas demandas a los sistemas educativos y consecuentemente diferentes tensiones al campo de la política educativa como espacio de definición y alcance al interior de las instituciones educativas.

Políticas educativas de diversidad cultural en Argentina

En Argentina como en América Latina, ha prevalecido el proceso de modernización homogeneizadora, donde la diversidad cultural jugó un papel determinante en la conformación de la ciudadanía en el momento de la organización nacional y en el marco del crecimiento como oportunidad de desarrollo.

El esfuerzo del Sistema Educativo Argentino estuvo centrado, desde sus orígenes, en la función política de formar la nueva ciudadanía. En este sentido, la inmigración era portadora

de esperanza para un país que estaba en vías de desarrollo económico, pero a su vez generaba ciertas tensiones desde una perspectiva política (Puiggros, 2003). Por tal motivo, las lenguas y las costumbres de los pueblos originarios eran entendidas como obstáculos para incorporar los procesos de modernización a través de una institución educativa que sería depositaria de la expectativa del progreso social. La necesidad de homogeneizar el idioma castellano desde la enseñanza oficial fue una de las tantas decisiones político-educativas de normalización y construcción de lo común y expresión de cohesión social para la población argentina.

La Ley N° 1420 sancionada en 1884 es una de las primeras herramientas que materializa el esfuerzo de homogeneización. En este sentido, la escuela comienza a operar formalmente como un espacio político que procura tapar las diferencias para la construcción de lo común. Este es un proceso lento y atravesado por intereses políticos y de poder, no exento de disputas y tensiones que terminaron de configurar hacia mediados de 1940 un sistema educativo que refleja esos intereses y entramado específico, producto de un país que crece de la mano de la inmigración.

A mediados de Siglo XX, comienzan a generarse diferentes instancias de reconocimiento constitucional de la pluralidad étnica, lingüística y racial de las naciones, que posteriormente se concretan en políticas educativas de reconocimiento e incorporación de la enseñanza de las lenguas y culturas originarias para el fortalecimiento de la identidad (Harvey, 2008).

En el caso de Argentina, a partir de los '90, comienzan a operar en el imaginario social, la perspectiva multicultural y a tomarse decisiones político-educativas en este sentido, entendiendo las múltiples culturas existentes, que deben ser reconocidas socialmente y a través de la intervención del Estado. En este sentido, encontramos los primeros alcances en el sistema educativo, incorporando, por ejemplo, la enseñanza del idioma originario en escuelas de zonas del país donde hay población con raíces en culturas originarias.

Más recientemente, se comienza a transitar desde el reconocimiento de la multiculturalidad a la interculturalidad, es decir, del reconocimiento de la coexistencia de culturas distintas y que las relaciones entre ellas se basen en la tolerancia y el respeto de las diferencias. Este enfoque se sustenta en una visión del derecho como legítimo, indivisible de los otros derechos humanos, e indispensable para la construcción de una sociedad justa y con cohesión social (UNESCO, 2008), perspectivas de la cual Argentina no queda exenta, sino que por lo contrario, comienza a materializarse en nuevas y renovadas decisiones político-educativas.

Estas nuevas definiciones políticas acerca de la diversidad cultural, comienza a generar instancias de trabajo que destacan mayoritariamente, la importancia de una educación inclusiva e intercultural. En este sentido, se generan diferentes iniciativas que acompañan la incorporación, por primera vez, en algunos planes de estudio de formación docente cuestiones vinculadas a la interculturalidad. En relación a esto, es importante señalar que sólo algunos países orientan, norman y regulan, mediante directrices específicas, las condiciones que deben regir en los centros de formación docente a efectos de garantizar el cumplimiento de criterios de calidad acordados y establecidos para el país (UNESCO, 2008). En el caso de Argentina, la formación docente aún no contempla en forma homogénea, esta cuestión en su formación inicial, sino que es en algunas jurisdicciones, instituciones y planes de estudios específicos.

Este nuevo paradigma de inclusión imprime tensiones a un sistema formador que no tuvo como práctica esta especificidad, con perfiles profesionales que entran en contradicción con el desarrollo e implementación de prácticas educativas acorde con estos nuevos discursos, escenarios sociales y educativos multiculturales que nos plantea hoy la realidad. La ausencia de la perspectiva de diversidad cultural en los planes de estudio de formación docente en

Argentina, marcan los alcances y límites de esta cuestión como política de Estado, como política educativa y y como práctica formativa.

Desafíos políticos y educativos acerca de la diversidad cultural en la formación docente

Para profundizar la reflexión acerca de la diversidad cultural en el sistema educativo en general y en las instituciones educativas de formación docente en particular, es necesario un análisis profundo y un debate amplio que tenga en cuenta las características actuales de la realidad social.

No basta con la construcción de un diseño curricular, ni incorporar contenidos en los planes de estudio como objeto de conocimiento ya que no necesariamente significaría una valoración de las culturas. Este cambio, seguramente sería mucho más relevante y de impacto si se promueven cambios en las políticas económicas y sociales que no busquen definir, que no construyan solo discurso, sino que incluyan de hecho definiciones estructurales que desde su base no reproduzcan las diferencias sociales.

El mayor desafío podría ser comprender cuáles son las propuestas y estrategias pedagógicas de aceptación y valoración de la diversidad cultural en la formación inicial y continua de los docentes y su correlato en variables estructurales desde una perspectiva económica y política hegemónicas para construir alternativas de pensamiento que superen el discurso naturalizado sobre esta cuestión.

Es necesario habilitar la pregunta sobre la implementación de doctrinas hegemónicas en la formación docente y concientizar a partir de paradigmas y concepciones económicas, políticas y sociales que desnaturalicen lo dado para desarrollar acciones de reconocimiento intercultural en un mundo plural y diverso en términos económicos, políticos y culturales. En este sentido, la formación de los futuros docentes es un eje vertebrador de la diversidad

cultural concebida como espacio estratégico de reconocimiento y respeto de las identidades culturales que permitan ampliar la concepción del derecho a la educación.

Referencias bibliográficas

Harvey, E. (2008). *Instrumentos normativos internacionales y políticas culturales nacionales*. Ginebra: Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales Cuadragésima sesión.

Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Argentina: Galerna.

Tello, C. (2015). *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina.

UNESCO (2008). *Educación y Diversidad Cultural. Lecciones desde la Práctica Innovadora en América Latina*. Chile

Recibido el 28 de diciembre de 2017.

Aceptado el 6 de marzo de 2018.

LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA ESCUELA. REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA DIFERENCIA Y PRÁCTICAS DE ALFABETIZACIÓN EN LA ZONA SUR DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

Silvina Prado

Instituto Superior del Profesorado "Doctor Joaquín V. González"

silvina-prado@hotmail.com

Resumen

Este trabajo propone problematizar el tratamiento de la diversidad en las escuelas, señalando las contradicciones del mandato social en el campo educativo, que propone por un lado el desarrollo de prácticas de enseñanza que respeten la diversidad cultural de los alumnos y por el otro, el desarrollo de una propuesta pedagógica uniforme y homogeneizadora que sigue caracterizando el Sistema Educativo Argentino. En esta tensión, son los docentes quienes adhieren o se distancian de los marcos de trabajo de respeto a la diversidad cultural a través de las decisiones pedagógicas con las que desarrollan las prácticas de enseñanza. Para presentar esta tensión se realiza un análisis de la micropolítica escolar de los docentes a partir de las decisiones profesionales e ideológicas en tres experiencias de investigación desarrolladas en escuelas la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires.

Palabras clave: diversidad, micropolítica escolar, homogeneidad, enseñanza, discriminación

Abstract

This work proposes problematize the treatment of diversity in schools, pointing out the contradictions of the social mandate in the field of education, proposing on the one hand the development of teaching practices that respect the cultural diversity of the students and on the other hand, the development of a uniform and homogenizing pedagogical proposal that still characterized the Argentine educational system. This tension, are teachers who stick or distance themselves from the framework of respect for the cultural diversity through the pedagogical decisions that developing teaching practices. To present this tension is an analysis of school micropolitics of teachers from the professional and ideological decisions three experiences of research developed in schools in the southern part of the city of Buenos Aires.

Key words: diversity, micropolitical school, homogeneity, teaching, ethnic discrimination

Resumo

Este trabalho se propõe a problematizar o tratamento da diversidade nas escolas, apontando as contradições do mandato social no campo educacional, que propõe, por um lado, o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade cultural dos estudantes e, por outro, o desenvolvimento de uma proposta pedagógica uniforme e homogeneizadora que continua a caracterizar o Sistema Educativo Argentino. Nessa tensão, os professores aderem ou se distanciam dos quadros de respeito à diversidade cultural por meio das decisões pedagógicas com as quais desenvolvem práticas docentes. Para apresentar essa tensão, uma análise da micropolítica escolástica dos professores é feita a partir das decisões profissionais

e ideológicas em três experiências de pesquisa desenvolvidas em escolas da zona sul da cidade de Buenos Aires.

Palavras-chave: diversidade, micropolítica escolar, homogeneidade, ensino, discriminação

En la escuela y en cualquier situación de enseñanza-aprendizaje la cultura de procedencia, el grupo social, y las condiciones de vida de los estudiantes inciden en los procesos de aprendizaje. El contrato fundacional del Estado con la Educación es la creación de establecimientos donde se distribuyen los saberes definidos como válidos y la puesta en funcionamiento un dispositivo de socialización que construya la ciudadanía del Estado nacional.

Si bien la función de la escuela ha ido cambiando con el tiempo, en el marco de leyes de obligatoriedad escolar y políticas de inclusión se ha expandido el acceso mediante declaraciones y acuerdos supranacionales; los estados expresan que además de garantizar el acceso a la escolaridad también se debe brindar formación de calidad para todos los y las niños y jóvenes. En la Declaración Universal de 1990, reafirmada en Dakar 2000, renovada en Incheon en 2015; la Agenda Educativa 2030 expresa que los Estados deben *“Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”* (UNESCO, 2015, 7). En este marco definen que una educación de calidad debe respetar plenamente la identidad cultural de sus estudiantes. Para ello, requiere contemplar e incorporar al proceso educativo la lengua, la cultura y los métodos de enseñanza culturalmente adecuados para la comunicación y la construcción del saber para propiciar la participación activa en su comunidad.

En los últimos años, para la construcción de políticas de atención a la diversidad o el análisis de las mismas, suelen darse a partir de los conceptos de pertinencia, convivencia e

inclusión. Pertinencia en lo que respecta a la relevancia cultural y lo significativo de los aprendizajes que se proponen en la escuela, convivencia en lo que refiere a la formación de actitudes, valores y comportamientos de respeto hacia el otro; e inclusión, garantizar el acceso, la permanencia y terminalidad de la escolaridad cualquiera sea su condición cultural o social. Es claro que en los últimos años, en nuestro país, se puso el acento en las políticas de inclusión, se mantuvieron propuestas más o menos activas en relación con la convivencia; pero todavía es necesario el desarrollo de propuestas o debates en torno a la pertinencia y a la valorización de la cultura de origen de los estudiantes.

Este trabajo propone problematizar el tratamiento de la diversidad en las escuelas, señalando las contradicciones del mandato social en el campo educativo, cuando en el campo de las prácticas pedagógicas, los docentes deben definir, intervenir y tomar decisiones acciones que oscilan entre el respeto de la diversidad cultural y el desarrollo de una propuesta pedagógica uniforme y homogeneizadora que sigue caracterizando al Sistema Educativo Argentino. El análisis se realiza a partir de tres experiencias desarrolladas en la Ciudad de Buenos Aires; un proyecto de investigación sociocultural desarrollado en escuelas primarias de la Villa 21 del barrio de Barracas, el desarrollo de un programa de investigación sobre fracaso escolar (de la ex MCBA) que buscó develar las lógicas y los circuitos del fracaso escolar masivo; y por último, el trabajo con docentes en el proyecto Maestro+Maestro, uno de los componentes del Programa ZAP (Zonas de Acción Prioritaria).

Tomando los aportes de Stephen Ball respecto de la micropolítica escolar (Ball, 1988), para que las políticas lleguen a los destinatarios es necesario que los encargados de implementarlas, los docentes y otros profesionales del ámbito educativo, compartan cierto grado de consenso y/o adhesión con sus representaciones. Es decir, entre los sistemas de creencias (Castorina y Barreiro, 2006) con sus aspectos ideológicos y/o profesionales del

campo educativo; con los fundamentos ideológicos e intencionalidad de la política en cuestión; para lograr preservar el cumplimiento de los objetivos que la política persigue mediante el ejercicio de las prácticas de enseñanza cotidianas.

El problema es que desde el nacimiento de las repúblicas y hasta muy entrado el siglo XX, prevaleció una política estatal que consideraba las lenguas y las costumbres de los pueblos originarios y afrodescendientes como obstáculos para la incorporación a los procesos de modernización nacionales. Las diferencias culturales, lingüísticas y étnicas con que los niños ingresaban al sistema educativo eran consideradas una traba para el desarrollo de sus aprendizajes y posterior integración a la sociedad. Bajo este enfoque subyacía una concepción jerárquica, estática y cuantitativa de cultura basada en el prestigio social y/o en el poder hegemónico y eurocentrista. Al interior de las escuelas esta perspectiva se tradujo en acciones discriminatorias por motivos étnicos, de género, de nacionalidad y de ideología, aspecto físico o procedencia geográfica, que se suma a la discriminación por condición económica y social en los barrios más pobres de la ciudad.

Para conocer cómo se construye esta problemática se realizó una investigación etnográfica en las escuelas públicas que atienden población de la Villa 21. El objetivo de este proyecto era el registro de discriminación social y educativa de parte de los docentes hacia los alumnos en las escuelas primarias de gestión estatal ubicadas en el barrio de Barracas. Durante más de un año, se realizó un relevamiento con 8 investigadoras junior que registraban crónicas de aula durante ocho horas de clase en 4 escuelas. La tarea consistía en presenciar las clases de 4° y 7° grado y registrar en un cuaderno los intercambios en el aula. El primer aprendizaje de esa experiencia fue que una investigación etnográfica debe definir previamente, muy bien el objeto, porque el volumen de información se torna inmanejable. Dos conclusiones fueron centrales en este trabajo, una de ellas es que la mayoría de los docentes que fueron observados

durante todo el año, si bien realizaron comentarios con tinte discriminatorio en la sala de maestros o directamente hacia los alumnos mediante señalamientos poco respetuosos; también compensaban este tipo de discurso con acciones pedagógicas concretas aún con los alumnos más difíciles. La otra cuestión y más preocupante, fue el registro de barbarie discursiva de parte de los civilizadores; en especial de parte de los directivos y sobre todo en los discursos de los actos patrióticos dirigidos a la comunidad. El estudio también mostró que algunos docentes definían la imposibilidad de aprender de ciertos alumnos y como reflejo ante esta situación los docentes dejaban de enseñarles. En ese momento, quedó claro que registrar las representaciones hacia los alumnos era fundamental para comprender el problema de las prácticas pedagógicas.

Unos años después, en el marco de las investigaciones del Programa sobre Fracaso Escolar, que se desarrolló del 90 al 96, al analizar la dinámica de producción del fracaso al interior de las escuelas, las representaciones hacia los alumnos en contextos de pobreza o pertenecientes a países limítrofes u otros pueblos latinoamericanos, era frecuente asimilar la diferencia a carencia, lo que justificaba la puesta en acto de prácticas discriminatorias. Por ejemplo, si un niño venía de haber iniciado la escolaridad en su país lo inscribían en un grado inferior, una directora se negaba a usar el subsidio destinado a poner las baldosas en un inmenso patio con piso de tierra porque *-los bolivianos y peruanos están mal alimentados y la tierra absorbe los golpes, si pongo baldosas voy a tener que llamar al SAME todos los días-* . Por lo tanto, los días de lluvia era una aventura ingresar a la escuela, más de 400 niños y adultos saltando para esquivar el barro. Otro directivo inscribe a dos niñas de República Dominicana en el grado de Nivelación, que es una estrategia de inclusión para niños sin escolaridad, a pesar de que en su país estaban cursando la escolaridad en el año

correspondiente, argumentando que *-después la escuela se me llena de nenas con trencitas-* como si el peinado fuera un signo inconveniente en el contexto escolar.

Es así que las representaciones y prácticas cotidianas de desvalorización producen una operación de refuerzo de los estereotipos con los que se suelen pensar a los considerados diferentes, que identifican diferencia con desvalorización, contribuyendo a dar significado a las causas del fracaso escolar en términos de déficit cultural. Por otra parte, la escuela enfatiza el rol de los procesos de socialización primaria en la transmisión del capital cultural en la familia, por lo tanto aparece como responsable en relación con los bajos resultados escolares de sus hijos. Al respecto, la estructura escolar comunica a la población parámetros de clasificación no necesariamente coincidentes con la capacidad de aprender, pero que así le son presentados. En relación con el lugar de residencia, la presencia de los padres, el aspecto físico e incluso color de piel, los niños son seleccionados para determinado turno, escuela, grupo o fila, en esta operación de sentido los alumnos internalizan imágenes de sí mismos que influyen en su aprendizaje y en la confianza que puedan tener para afrontar la tarea de apropiación de conocimientos (Rockwell, 1996). Desde esta perspectiva, entonces, es importante considerar que la vigencia acrítica, no problematizada, de determinadas representaciones acerca de los alumnos en contexto de pobreza y/o diversidad cultural son elementos que obstaculizan desde el cumplimiento de las políticas de inclusión hasta la pertinencia de los aprendizajes. En este sentido, Héctor Palma en su libro “Gobernar es seleccionar” (Palma, 2005) estudia el proceso de recepción y práctica de la eugenesia liberal en la Argentina desde fines de la década de 1910 hasta los primeros años de la década de 1940. Palma analiza el discurso racista presente en la formación de los médicos y el extendido consenso que la práctica médica local tenía sobre “la idea de generar una raza de calidad” como componente del proyecto de construcción de la nacionalidad. Este proceso, según

Palma, se inscribe como parte de la medicalización de las relaciones sociales definido por la preocupación de las condiciones hereditarias y ambientales, entendidas como un obstáculo que impide el progreso del país. Este discurso civilizatorio llega al interior de las escuelas mediante el control y tipificación de los alumnos mediante un detallado seguimiento y análisis de las fichas biotipológicas escolares, que debían ser extendidas a toda la población para funcionar como una suerte de documento de identidad. En el programa de estudio de 5º año de las escuelas normales, el manual *Psicología Pedagógica* (Villaverde, 1951) formaba maestros para que pudieran seleccionar a los alumnos e identificar quiénes podían aprender y quiénes no, según sus características físicas. Es decir, lo verdaderamente relevante es exponer la articulación del pensamiento médico y científico de la época con claros componentes racistas como sustrato de los valores y prácticas pedagógicas que se expresan en el presente respecto de la diferencia cultural.

La construcción formativa de la mirada prejuiciosa implica, aún en la actualidad, una profecía que se cumple donde los docentes que asumen que sus alumnos no tienen la capacidad necesaria para aprender los contenidos que la escuela les demanda dada su condición étnica, social y económica; se traduce en la práctica al no dedicarles el tiempo necesario para la construcción de los saberes, ni que se desarrollen estrategias pedagógicas hacia este grupo; lo que redundará en peores resultados y contribuyendo a la construcción del fracaso escolar, dando lugar al conocido circuito de repitencia, sobreedad y abandono. La eficacia simbólica de las expectativas docentes respecto del alumno que “fracasa, que no progresa” tiene como base parte de las percepciones sociales interiorizadas como reales constituyendo núcleos duros, que la formación no puede remover; porque esta concepción aún se encuentra vigente y sostiene las expectativas sociales del “deber ser” y “la

normalización” del patrón cultural idealizado en el marco de construcción sociohistórica del proyecto de nacionalidad.

Abordar la problemática discriminatoria en la escuela en términos de relaciones interculturales significa, entonces, hablar de relaciones de poder, en donde entablan relación un polo dominante y otro dominado, a partir de dos dimensiones implicadas, la étnica y la social, que se refuerzan mutuamente. El tema central de la diversidad cultural en América Latina, es la composición indígena de la región. Tratándose de los pueblos originarios, minorías culturales, migrantes, afrodescendientes u otros, es necesario preguntarse cómo se ejerce la enseñanza en la asimetría valorativa cotidiana de la escuela. Una profesora de Educación Física, en una escuela de Caballito, decía, señalando dos niñas de 6 años – *¿Qué las pongo a hacer juntas? ¿Cómo querés que enseñe así? Una está para comerse el mundo y la otra para vender limones en la puerta-*. No hace falta que describa aquí las características de las niñas.

La naturalización de las relaciones de dominación de un grupo cultural sobre otro en nuestro país, excede la tensión entre nativos y migrantes y el trasfondo es la construcción sociohistórica de la identidad nacional, con la construcción de un nosotros que define la inclusión de algunos y la exclusión de otros. En el ámbito escolar, el rol del docente frente a estos conflictos dentro de la escuela puede implicar un lugar de reproducción de tales prácticas de poder y dominación, o un rol de transformación. En este sentido, las prácticas educativas pueden generar más integración o más discriminación. Es decir, pueden asumirse como reproductoras y contribuir al circuito de la exclusión, ya sea por acción u omisión; o también pueden adoptar una postura democrática que contribuya a la subjetivación positiva de los estudiantes y les ofrezca las herramientas educativas necesarias para la construcción de un proyecto de vida que permita superar las desigualdades. Si bien cada tipo de

representación responde a un modo diferente de estigmatización, en todos los casos se describe al “otro” como diferente en tanto desviado o alejado de lo general, de lo normal. Este lugar del “otro”, señalado como lugar de inadaptación, resulta útil porque lo determina como ajeno, extraño, lo naturaliza como excluido a la vez que lo margina. Este proceso en el cual se resignifica la subjetividad se lleva a cabo mediante la implementación de un conjunto de estrategias constitutivas de las relaciones interculturales, las cuales no siempre involucran los mismos dispositivos. Sin embargo son eficaces al momento de representar la alteridad y constituir la trama de relaciones escolares que definen las prácticas entre “nosotros” y los “otros”.

Una forma diferente de pensar la alteridad fue la definición del Programa ZAP (Zonas de Acción Prioritaria) iniciado en 1997, que cambia la mirada de los “sujetos en riesgo” o “población en situación de pobreza”, a una noción de zona vinculado a un planteo de política territorializada y focalizada. Definiendo la Zona de Acción Prioritaria como *“aquellas en las que existe un elevado nivel de desarticulación y desajuste entre las necesidades y demandas de la comunidad y las respuestas que la sociedad organiza a través de sus instituciones”*, el problema focal sobre el cual el Programa en su conjunto se propuso intervenir fue el del fracaso escolar, como expresión compleja de la desigualdad social generada por múltiples mecanismos sociales y no sólo educativos. Dentro del programa uno de los componentes era el proyecto Maestro + Maestro cuyo objetivo principal fue la disminución de los altos niveles de repitencia en los primeros grados de escolaridad, llegando al 50% en algunos 1eros grados, debido a que los alumnos no aprendían a leer y escribir en los tiempos establecidos. La principal estrategia fue la capacitación docente, ya que los docentes que trabajaban en primer grado eran recién recibidos o aquellos cercanos a jubilarse que habían permanecido más de 20 años enseñando en primer grado y de la misma manera; dando cuenta de un espacio poco

valorizado de trabajo y que no requería saberes especializados. Entonces se pensó en desarrollar una capacitación en servicio con contenidos actualizados en alfabetización inicial y también reflexión y capacitación en “contenidos transversales” donde se trabajaban los elementos ideológicos respecto del aprendizaje de los alumnos e contextos de pobreza y de diversidad cultural, focalizando las estrategias pedagógicas y la centralidad de enseñanza, desplazando el asistencialismo existente tanto en las representaciones como en las prácticas.

Para garantizar la capacitación y la continuidad de los aprendizajes se incorporó a un segundo maestro que garantizara la continuidad pedagógica cuando los docentes salieran a capacitarse; la continuidad estaba dada por compartir y conocer al grupo, por formarse en una misma perspectiva de trabajo y posteriormente implementar las secuencias didácticas en pareja pedagógica; ya que tanto el maestro de grado como el “maestro ZAP” participaban de la misma capacitación aunque en momentos diferentes. Los discursos de los maestros acerca de los alumnos no eran nuevos “no entiende”, no sabe agarrar el lápiz”, “se escapa del aula”, “no escucha” y la sorpresa fue grande al registrar que para el 32% de los alumnos de primer grado, el castellano no era su lengua materna. Los alumnos en su casa hablaban quechua y aymara, y en menor proporción guaraní. ¿Cómo son las características de la construcción del “oficio de alumno” cuando se habla otra lengua? ¿Cómo se puede aprender a leer y escribir en forma convencional en nueve meses de ciclo lectivo, sin tomar en cuenta el punto de partida para construir este aprendizaje? ¿Los maestros debían ser capacitados con estrategias para la enseñanza del castellano como segunda lengua? ¿Cómo es que durante años no se registró esta situación? En la región, la oficialización del enfoque bilingüe bicultural aparece en la década de los setenta, con fuerte énfasis en el rescate de las lenguas originarias, creando para ello una institucionalidad dentro de los ministerios de educación encargada del diseño de políticas y programas exclusivos para la población, si bien en nuestro país esta mirada

tiene desarrollo en algunas provincias, no es una problemática reconocida en la Ciudad de Buenos Aires, sino que se percibe como déficit y carencia cultural.

Las grandes civilizaciones que conforman el continente: el de la región andina y el de la mesoamericana, cuyos herederos siguen viviendo en este territorio, siguen siendo “integrados” desde hace cinco siglos. Primero, mediante políticas coloniales y luego a través de la acción de los Estados nacionales con sus procesos económicos y políticos del desarrollo moderno. Analizando las representaciones desde una perspectiva histórica y socioeconómica, implica que las representaciones que determinan las prácticas de los sujetos fueron socialmente elaboradas en un determinado contexto y son portadoras de criterios de evaluación respecto de “lo que es normal”, “lo que son y lo que deben ser”. En este sentido, las relaciones interculturales implican necesariamente intercambio entre los miembros que en ellas participan, lo que conlleva situaciones de conflicto, a partir de los respectivos intereses en pugna. Apelar a la noción de relaciones interculturales nos lleva a considerar las diferencias culturales pero también las desigualdades económicas y políticas. En las escuelas de la ciudad ¿se combate el prejuicio étnico? ¿Se estimula el conocimiento y valoración de otras formas de ver y habitar el mundo? Educar con un enfoque intercultural ¿implica enseñar las tradiciones culturales como leyendas y mitos o enseñar que existen distintos estilos comunicativos, distintas interpretaciones y formas de ver la realidad que permiten formas diferentes de resolver los conflictos? Los discursos suelen partir de una visión acrítica acerca de cómo se significa aquello que es considerado diferente en cada contexto social. En la actualidad, en la sociedad y en las escuelas los considerados diferentes son el pobre, el indígena, el migrante (interno o externo), los chicos y jóvenes en situación de calle, los habitantes de villas de emergencia es decir todos aquellos que son percibidos a partir de una

serie de estereotipos y prejuicios que los ubican en un lugar subordinado en la sociedad. ¿Cómo salir de esta encrucijada?

Comparto dos autores que plantean claves para problematizar la forma de pensar en el campo educativo y trabajar la diversidad cultural en las escuelas. El primer aporte es de Gregory Bateson (1904-1980), reconocido epistemólogo de la complejidad, aunque bastante desconocido en los ámbitos formativos locales. En su extenso aporte intelectual invita a pensar el cambio cultural. Para lograr este cambio cultural se debe desmontar lo que él llama “patologías civilizatorias” de la cultura occidental, generadas desde el Renacimiento hasta la actualidad, que continúa desarrollando una “perversión epistemológica” en nuestros hábitos cognitivos, que es donde radican las raíces mismas de la “crisis civilizatoria”. Bateson afirma que nuestro lenguaje es cosificante, que está organizado en una lógica de “linealidad estructural interna” que sólo permite una descripción lineal o mecánicamente causal de lo que está describiendo generando relaciones lineales de causa- efecto donde no las hay, que producen efectos de “una civilización desbocada”. El segundo aporte es de Walter D. Mignolo, argentino, cordobés de nacimiento, reconocido semiólogo y profesor de literatura en la Universidad de Duke, en Estados Unidos. Es una de las figuras centrales del poscolonialismo latinoamericano y plantea realizar un giro hacia la decolonización de la educación. En su planteo refiere que las subjetividades no surgen de la nada sino que son conformadas por hegemonías epistemológicas, relacionadas con la definición del saber; y hegemonías estéticas, que definen el ser. Primero sugiere perder el miedo a asumirnos en la diferencia colonial, porque nos constituye y nos empodera; no porque seamos indígenas o creamos serlo, sino para reconocer que somos hijos de la diáspora europea; motivo por el cual nos encontramos en América, con la diáspora africana y con los pueblos originarios. “En este encuadre somos privilegiados. Pero cuando nos miramos en el espejo de Europa podemos

caer en la desazón de lamentar haber sido expulsados del paraíso” (Mignolo, 2014). Estos son resabios de la colonialidad del saber y la colonialidad del ser, componentes del racismo epistemológico y ontológico del imaginario moderno, mencionado anteriormente por Palma. El racismo epistemológico se manifiesta en el mito de la inferioridad epistémica y ontológica de los pueblos colonizados. Los hombres y mujeres ontológicamente inferiores son epistemológicamente inferiores y por eso es necesario convertirlos, civilizarlos o desarrollarlos.

Hoy vivimos en un continente intensamente interconectado, en el que todas las clases sociales viajan; empresarios, estudiantes, turistas, migrantes, desplazados o exiliados, estar en contacto con la diversidad y la interculturalidad abarcan y atraviesan a casi toda la población mundial (García Canclini, 2006). En un mundo globalizado donde se promueve el crecimiento de inversiones, la movilidad de dinero, el flujo de migrantes, apertura de vías y canales de comunicación e información en América Latina; habría que diseñar políticas, no sólo educativas, para trabajar hacia la integración cultural y el respeto a la diversidad dentro del continente. La diversidad cultural en el ámbito educativo debe trabajar necesariamente con los docentes, directivos y profesionales que trabajan en el campo educativo; diseñar acciones y repensar los aspectos que promuevan hacia una toma de conciencia de la igualdad del valor de las culturas. Es decir, construyendo la noción de ausencia de jerarquía o superioridad entre culturas fundamentando el valor positivo de las diferencias. ¿Acaso alguien puede construir conocimiento en su propia comunidad si se le niega la posibilidad de participar en situación de igualdad con otros? ¿Se puede exigir a niños y jóvenes que muestren interés por lo público, lo colectivo y aprendan a respetar y cumplir las mismas leyes que los discriminan? Es claro que el campo educativo solo, no puede asegurar el respeto de las diferencias y garantizar la igualdad sociocultural. Pero es indispensable para avanzar en

esa dirección, la generación de espacios educativos donde profesores, profesionales y estudiantes se encuentren, reflexionen y construyan colectivamente el aprendizaje a partir de los múltiples contenidos culturales en contextos educativos de respeto a la diversidad, para trabajar en forma genuina la construcción de sociedades multiculturales más justas y solidarias.

Referencias bibliográficas

Ball, S. (1988). *La micropolítica de la escuela*. Madrid: Paidós.

Bateson, G. (1993). *Espíritu y Naturaleza*. Madrid: Amorrortu.

Castorina, J.A y Barreiro, A. (2006). Las representaciones y su horizonte ideológico: una relación problemática. *Boletín de Psicología*, 86, 7-25. Recuperado de <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N86-1.pdf>

García Canclini, N. (2004). Diferentes, desiguales o desconectados. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 66-67, 113-133.

Giuliano F. y Berisso D. (2014). Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender. Un diálogo geopolítico-pedagógico con Walter Mignolo. *Revista del IICE /35*, 61-71.

Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.

Palma, H. (2005). *Gobernar es seleccionar*. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.

UNESCO Educación 2030 (2015). *Declaración de Incheon y Marco de acción*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>

UNESCO (2008). *Educación y Diversidad Cultural: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Chile: Colección Innovemos, vol. 2.

Villaverde A. (1951). *Psicología Pedagógica*. Buenos Aires: Editorial Humanitas.

Recibido 18 de diciembre de 2017.

Aceptado 6 de febrero de 2018.

**EL MERCADO DE MÉXICO EN EL PERÍODO COLONIAL.
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE HISTORIA CON IMÁGENES.**

Inés Yujnovsky

UNSAM/ ISP “Dr. J. V. González

Valentina Berti

ISP “Dr. J. V. González

Resumen

Antes de la llegada de los españoles a México, el mercado era un ámbito central de la vida entre los mexicas. Diversos documentos prehispánicos dan cuenta de la vitalidad de los intercambios, del espacio de reunión y sociabilidad. Cuando llegan los españoles, numerosas crónicas y también imágenes, ponen de relieve el impacto y la admiración que les suscita la gran cantidad de gente y la precisa organización. Con la imposición del nuevo poder, durante el siglo XVI, en el mercado de México comienzan a incorporarse productos y actividades españolas, incluso los sacerdotes habrían utilizado este espacio para predicar la religión católica. Entre los siglos XVII y XVIII, el mercado atraviesa diversos cambios como la inclusión de mercancías asiáticas.

Esta ponencia se propone analizar la iconografía del mercado de México y debatir acerca de la documentación en torno a este tema, en un período de varios siglos, para comprender cómo usamos las imágenes sobre el pasado colonial americano y como un ejemplo de trabajo con imágenes en el aula que permite acercarse a las representaciones y las prácticas acerca de la interacción y articulación de diversos actores sociales a partir de la conquista de América.

Palabras-clave: México – Iconografía – Uso de imágenes del pasado

Abstract

Before the arrival of the Spaniards in Mexico, the market was a central area of life among the Mexica. Various pre-Hispanic documents give an account of the vitality of the exchanges, of the meeting space and sociability. When the Spanish arrive, numerous chronicles and also images, highlight the impact and admiration that the large number of people and the precise organization arouses. With the imposition of the new power, during the sixteenth century, in the Mexican market begin to incorporate products and Spanish activities, even priests would have used this space to preach the Catholic religion. Between the seventeenth and eighteenth centuries, the market undergoes various changes such as the inclusion of Asian goods.

This paper intends to analyze the iconography of the Mexican market and to discuss the documentation around this topic, over a period of several centuries, to understand how we use images about the American colonial past and as an example of working with images in

the classroom that allows you to get closer to the representations and practices about the interaction and articulation of various social actors from the conquest of America.

Keywords: Mexico - Iconography - Use of images from the past

Re Resumo

Antes da chegada dos espanhóis no México, o mercado era uma área central da vida entre os mexicas. Vários documentos pré-hispânicos dão conta da vitalidade das trocas, do espaço de encontro e da sociabilidade. Quando os espanhóis chegam, numerosas crônicas e também imagens, destacam o impacto e a admiração que desperta o grande número de pessoas e a organização precisa. Com a imposição do novo poder, durante o século XVI, no mercado mexicano começam a incorporar produtos e atividades espanholas, até os sacerdotes teriam usado esse espaço para pregar a religião católica. Entre os séculos XVII e XVIII, o mercado passa por diversas mudanças, como a inclusão de produtos asiáticos.

Este trabalho pretende analisar a iconografia do mercado mexicano e discutir a documentação sobre este tema, ao longo de um período de vários séculos, para entender como usamos imagens sobre o passado colonial americano e como exemplo de trabalho com imagens a sala de aula que permite aproximar-se das representações e práticas sobre a interação e articulação de vários atores sociais da conquista da América.

Palavras chave: México - Iconografia - Uso de imagens do passado

El análisis de imágenes, desde un punto de vista historiográfico y en relación con su utilización en el aula, permite más que la observación de una supuesta realidad dada, objetiva o imparcial, justamente lo contrario, ya que ellas reflejan un punto de vista, de quien las hizo, ya fuera el autor, el editor, el comitente o una combinación de realizadores (Guinzburg 1984). Y ellas reflejan también concepciones o representaciones compartidas del mundo, propias del momento de producción, que debaten o dialogan (muchas veces en forma implícita) con sus contemporáneos o antecesores. Por lo tanto en esta ponencia nos interesa comprender las imágenes en tanto ofrecen sentidos construidos y a ellos llegamos si podemos entender sus usos, a quiénes se dirigían, con quiénes debatían ya fueran otras imágenes o diversos discursos y representaciones.

El trabajo que presentamos aquí, forma parte de la orientación pedagógica y didáctica que proponemos en la materia Historia Argentina y Americana I, en el profesorado de

Historia del Instituto Joaquín V. González. La asignatura estudia tres áreas de América: México, los Andes y la Cuenca del Plata, observando ciertas características de las culturas americanas y europeas que en el proceso de conquista dieron lugar a la sociedad colonial. Uno de los énfasis está en la comprensión de las sociedades americanas ya que, sin esta perspectiva, se reduce una parte fundamental de un mundo que, a partir del siglo XV, entraría en una nueva etapa de intercambios transoceánicos, en el que Nueva España tuvo un lugar prominente. Es por ello que nos interesa observar la plaza central de México antes y después de la llegada de los españoles.

Los historiadores solemos realizar nuestros relatos en forma cronológica, dejando implícitas las preguntas que desde el presente nos animan a estudiar el pasado pero en el aula es interesante e importante poner de relieve nuestras actuales perspectivas porque ellas inciden en la exposición del pasado. Por ello, partir del presente para adentrarse en el pasado puede ser una manera útil de explicar algunos aspectos del mundo en el que vivimos; y las preguntas que nos formulamos pueden colaborar a generar una mayor motivación en el estudio del pasado.

En este sentido, al iniciar el curso, realizamos un ejercicio con imágenes del centro de México en la actualidad para mostrar, analizar y debatir sobre el fuerte proceso de urbanización que la ha convertido en una de las grandes megalópolis de América Latina. Imágenes que muestran la vida urbana, traza que se pierde en el horizonte, la circulación de la población y la bandera como símbolo de identidad de ese conjunto.¹



Figura 1. Fotografía: Ulises Castellanos, Centro Histórico, Ciudad de México, 2007 CDMX

Estas imágenes permiten observar que en la actualidad el centro de la ciudad está ubicado en la plaza central o zócalo rodeado por el Palacio de Gobierno y la Catedral como ejes del poder político y religioso. También se distingue la traza en damero, observándose una cuadrícula de 100 metros x 100 metros, hasta donde se pierde la vista.

El trabajo con estas imágenes en la primera clase permite preguntarnos por el largo proceso de transformaciones sobre este espacio, realizadas por hombre y mujeres, así como algunas perduraciones que cada etapa generó y dejó como legado y patrimonio histórico. Por otra parte, estas imágenes del presente ponen de relieve que la actualidad no sólo es el resultado de la historia reciente sino que existen influencias de varios siglos de duración.

Junto a estas imágenes de la actualidad proponemos a los estudiantes que las comparen con México Tenochtitlán, el corazón del “imperio” mexica (azteca). Esta

comparación genera un impacto fuerte, un extrañamiento que ayuda a generar un conocimiento significativo.



Figura 2. Simulación de la cuenca lacustre del Altiplano Central, siglo XIV, por Tomás Filsinger

La diferencia principal es la existencia y desaparición de un lago de proporciones extraordinarias. En el siglo XIV, la cuenca de México, compuesta por cinco lagos, tenía una extensión de 7.800 km².² En la actualidad queda una proporción absolutamente reducida del lago. La transformación es tan grande que no se puede evitar preguntarse qué fue lo que sucedió. Promueve el interés en seguir averiguando que pasó y en el conocimiento del pasado como herramienta de análisis.

Mientras perdura ese impacto que provoca observar el contraste de las imágenes, les pedimos a los estudiantes que lean un breve texto sobre la gran diversidad de recursos que ofrecía la cuenca de México y las formas de apropiación de esos recursos por parte de los mexicas y de los españoles. La eficiencia de los mexicas es tan interesante que ayuda a descentralizar nuestra mirada. Poco después que los españoles conquistaron Tenochtitlán comenzaron a secar el lago con sus técnicas medievales de desecación de pantanos, pudieron plantar trigo y hacer pastar animales desconocidos hasta entonces como vacas, caballos y ovejas pero ello fue en detrimento de una productividad, seis veces mayor que la producida por riego de lluvia, de una enorme variedad de frutas, hortalizas y el maíz que se cultivaban en las chinampas.³

Un conjunto de imágenes, que forman parte de los modos de representación mexicas, ayudan a comprender el lugar central de los intercambios para esta cultura. El Códice Mendoza realizado en 1540 representa el centro de México. El agua es un factor preponderante, rodea toda la imagen y a partir del punto de encuentro de las diagonales forma el centro del mundo, en el que se encuentra el águila sobre el nopal. El agua es lo que contiene el centro en el que están representados los tlatoani (jefes) desde la fundación de Tenochtitlán. El agua forma el marco que define la organización social y temporal. Si se tiene en cuenta la concepción cíclica del tiempo, se puede suponer que en esta imagen el agua contiene al mundo mexica tanto del presente como de su pasado, ya que al ser cíclico, la temporalidad forma una unidad. La representación de un tlatoani (máxima autoridad mexica) del pasado también se convierte en un referente del presente ⁴. Es decir que el agua forma parte de un conjunto que organiza el pasado y presente.⁵ Se ha mencionado que el Templo Mayor, emplazado en lo que se consideraba el centro del mundo, de la ciudad de Tenochtitlán, muestra las visiones del cosmos del universo mexica. Dos montañas sagradas constituían el

centro simbólico del cosmos tanto vertical como horizontal, del orden cósmico azteca entre 1425 y 1521. Los templos de Tlaloc y Huitzilopotzli situados en la cima de la base piramidal son réplicas de ese orden cósmico. Tlaloc es el dios del agua y de la lluvia y Huitzilopotzli de la guerra, los dos aspectos centrales que se ven en esta imagen.



Figura 3. Iconografía.

En la cultura mexicana, los intercambios de bienes en un espacio central tenían un lugar destacado. Tlatelolco y la misma Tenochtitlán eran lugares privilegiados. En la cercana ciudad de Tlatelolco cientos de personas se reunían en esos ámbitos e intercambiaban bienes de una inmensa diversidad proveniente tanto de regiones cercanas como alejadas en miles de kilómetros. La normativa en torno a los intercambios eran muy detallada, tanto en lo referente a cantidades, tipos como a las relaciones sociales que generaba. Por ejemplo los pochtecas eran quienes tenían el privilegio de realizar intercambios a larga distancia. Según Durán, en la época prehispánica el mercado era el único lugar donde se podía intercambiar cualquier

tipo de mercancías a través de un sistema de trueque bien establecido. Cualquier persona sorprendida en vender o comprar fuera del espacio sagrado del tianguis estaba condenada a muerte al instante. (Villegas, p. 94)

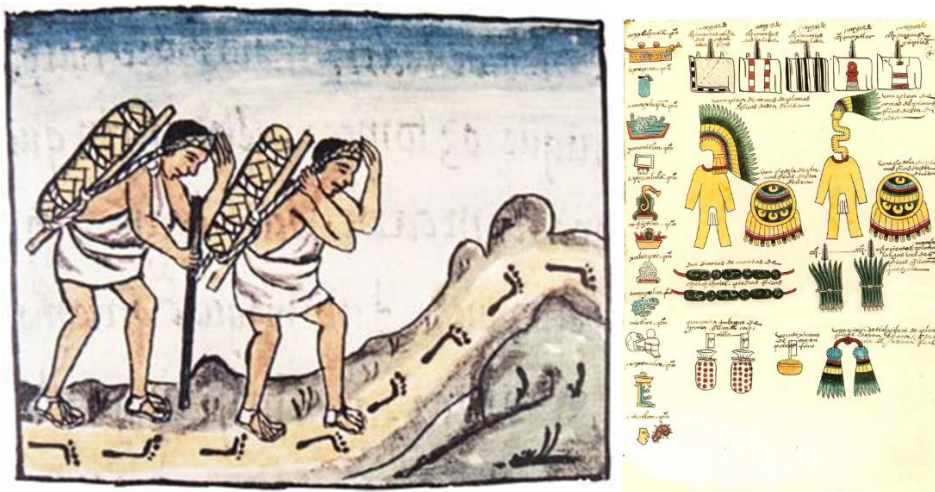


Figura 4. Iconografía.

La Matrícula de tributos registra en forma pictográfica las contribuciones que los pueblos sujetos debían entregar en forma periódica a México-Tenochtitlan. Allí figuran 16 provincias tributarias y un conjunto de bienes de la más diversa índole.

Con la conquista de México, la construcción de la ciudad hispana, sobre las ruinas de Tenochtitlán, provocó el desplazamiento del mercado de Tlatelolco hacia el zócalo de México, convirtiendo ese espacio, que había sido considerado el centro del mundo, en el ámbito comercial más importante de Nueva España. En el período colonial, el mercado de México incorporó productos europeos que iban desde manzanas o uvas hasta guitarras, manteniendo la enorme diversidad de los tiempos mexicas. Pero además, también hubo cambios en las relaciones sociales que se desarrollaban en ese espacio. Por ejemplo las plazas

de varios mercados de la región se convirtieron en ámbitos propicios para que los religiosos, recién llegados, pudieran evangelizar.⁶



Figura 5. Izq. Fray Martín de Valencia sobre el momoxtli de Tlaxcala. Der. Código Ozuna

La imagen de Tenochtitlán más difundida desde la llegada de los españoles es la que se denomina comúnmente Mapa de Cortés y que fue publicada en sus cartas dirigidas al rey⁷



Figura 6. Mapa de Cortés o de Nuremberg, 1524 Cartas de Relación de Hernán Cortés al rey Carlos V

Si bien esta forma de representación, está ligada al mundo europeo y a la renovación urbana de finales del siglo XIV, todavía perduran rasgos que combinan esa ciudad prehispánica con la europea. Uno de ellos, es el agua como elemento preponderante y vital. También el punto de vista cenital muestra a Tenochtitlán como centro del mundo. Si bien las calzadas pueden ser parte del interés conquistador en mostrar las amplias vías de circulación, útiles para los españoles, ellas también formaban una parte esencial de la vida mexicana que deslumbraron a los recién llegados. En cuanto a las casas, que forman los barrios y que rodeaban el centro, en forma circular, no tienen aún el formato en cuadrícula que impondrán los españoles.⁸

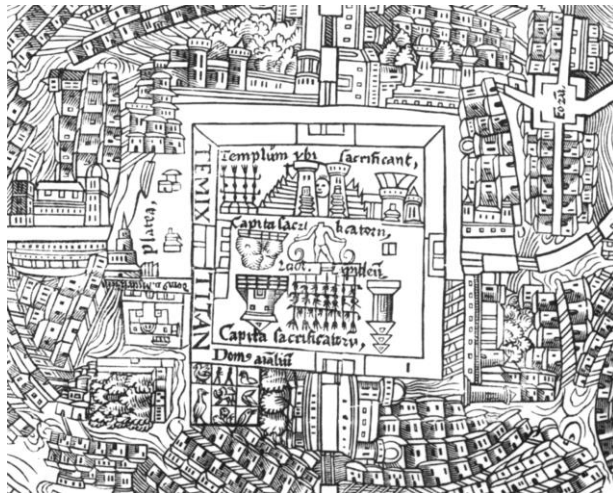


Figura 7. Detalle del Mapa de Tenochtitlan, 1524.

A diferencia de esa imagen, la imposición del poder hispánico en los años siguientes fue modificando las formas de representar el espacio, sus habitantes y los modos de intercambio.



Figura 8. Gómez de Trasmonte, 1628

Para comprender los cambios en las formas de representación, los estudiantes deben comparar el Mapa de Cortés con un grabado realizado por el arquitecto Juan Gómez de Trasmonte, en 1628. Como lo han sugerido trabajos actuales, es probable que la imagen fuera más un proyecto que una realidad.⁹ Se ha señalado que estos planos eran una visualización de cómo sería la ciudad si el cabildo, y la corona española, aprobaran y financiaran las obras de desagüe. Nos interesa esta imagen justamente por esa perfección que muestra una ciudad bastante diferente de aquella del centro de México del Mapa de Cortés. La comparación es interesante porque persisten los lagos que rodean la ciudad pero las perspectivas que muestran las calzadas, la cuadrícula perfectamente en damero ponen de relieve el centro político-religioso de la ciudad española y sus ámbitos privilegiados: el Palacio Municipal y la Catedral. Una perfecta, y quizás utópica, ciudad europea en el entorno particular del Valle de México.

En el siglo XVI, un diálogo imaginario creado por Francisco Cervantes de Salazar entre Zuazo y Alfaro, dos personajes que caminan por las calles de México relatando la admiración que provoca el mercado de México, busca mostrar el orgullo americano del centro del virreinato. El zócalo es magnífico por el gran tamaño pero sobre todo porque otras ciudades como la antigua Roma, dividían los mercados en áreas, en cambio en México, el zócalo contenía una unidad mercantil, que atraía los más diversos productos de regiones cercanas así como muy alejadas¹⁰. Este diálogo se dirigía a los gobernantes Habsburgo que buscaban centralizar su poder y la plaza principal de la ciudad de México podía mostrar ese privilegio en el que convergían los bienes transatlánticos y transpacíficos, como parte del crecimiento de ultramar del imperio. Hacia fines del siglo XVI esta imagen de la gran plaza era una metáfora de la centralidad y poder real en México. Pero también se trataba de un proceso en que la ciudad de México y su Plaza Mayor estaba construida en paralelo al poder

mexica de Tenochtitlán ¹¹. Si la ciudad colonial de México era conquistadora, también lo había sido Tenochtitlán. La autoridad española se impuso sobre los anteriores gobernantes, pero a su vez algunos indígenas poderosos colaboraron en la reconstrucción de un nuevo centro de poder. Incluso, el conocimiento y las técnicas indígenas fueron utilizados en el manejo del agua durante el siglo XVI. Sin embargo, el proceso de desagüe (literalmente desaguar) comenzaría entonces y continuaría por cuatro siglos. Por lo que los españoles comenzarían a negar una de las dos ideas centrales de la cosmovisión nahua: el agua.



Figura 9. Juan Patricio Morlete (1769-1772) La Plaza del Volador a mediados del s. XVIII

La imagen de Juan Patricio Morlete (1769-1772) denominada La Plaza del Volador es útil para comprender el uso colonial del sistema hidráulico pre-hispánico, que funcionó, a

través de sus canales, como vía de tráfico fluvial por donde se transportaban materiales para la construcción de la ciudad colonial, y se llevaba a cabo un intenso intercambio comercial de diversos productos. Paradójicamente, al mismo tiempo que los nuevos habitantes daban un uso provechoso al sistema hidráulico, rellenaban acequias con piedras para crear calles y avenidas y destruían diques para utilizar la piedra, dejando sin protección a la ciudad frente a las grandes inundaciones que, a su vez, deterioraban aún más el propio sistema fluvial.

Es interesante observar la posición contradictoria de la nueva sociedad colonial en cuanto al sistema hidráulico que nos plantea la imagen, ya que, por un lado, ya a fines del siglo XVI estaba latente el proyecto de desecar el lago, y por el otro, durante los siglos que esta idea logró llevarse a cabo (mediados del siglo XVIII), los españoles utilizaron para su beneficio el transporte fluvial (que poseía enormes ventajas en relación al terrestre), y eran elogiados por los viajeros por el tinte “veneciano” que el sistema de canales daba a la ciudad.

En su afán por finalizar con la idolatría indígena, los españoles buscaron representar un nuevo espacio urbano sin los templos del anterior pero tanto los intercambios como una parte reducida del sistema hidráulico prehispánico sobrevivían.



Figura 10. Cristóbal de Villalpando, Vista de la Plaza Mayor de la Ciudad de México. 1695

Si en el siglo XVI se destacaba la amplitud y unidad de la Plaza Mayor, en el siglo XVII se vio la necesidad de dividirla para precisar distintas áreas comerciales, que cumplieran diversas funciones y que generaban cierto acceso diferenciado según las castas sociales. Después de un importante motín, que entre otros disturbios, quemó puestos en la Plaza Mayor, en 1692, el Cabildo se comprometió a realizar un ordenamiento de los puestos del mercado, promoviendo construcciones de piedra en vez de madera. En poco tiempo se presentaron algunos proyectos y comenzó a construirse un edificio para el comercio mayorista, que unos años más tarde se conocería con el nombre del Parián ya que allí se comerciaban principalmente, aunque no exclusivamente, productos que provenían de Asia a través de Filipinas. El edificio ocupó una tercera parte de la plaza, convirtiéndose en el centro comercial y habitacional más importante con una amplia participación social.

Cuando en la materia Americana I se desarrollan los temas correspondientes al desarrollo de los mercados regionales y se avanza en los siglos XVII y XVIII, trabajamos con los estudiantes alrededor de dos imágenes de la Plaza Mayor en la que se ve la diferenciación del mercado del Parián. Uno de los ejes de análisis novedosos de la materia, se refiere a los intercambios que se produjeron, no sólo a través del Atlántico, sino también a través del océano Pacífico entre Nueva España, Filipinas y el virreinato del Perú, en el que las elites novohispanas tuvieron un rol preponderante¹². Una de las imágenes que analizamos es la de Cristóbal Villalpando, *Vista de la Plaza Mayor de la Ciudad de México*, de 1695, que se inscribe en la primera etapa de construcción del Parián. Por cuestiones de defensa, el espacio cercano al palacio virreinal debía quedar despejado y así se ve en esta imagen. A su vez muestra una plaza distribuida en cuadrícula, con un espacio central y otro exterior. Se destaca la catedral de un lado, la acequia al otro costado y el palacio virreinal al fondo. En

este marco espacial – político se muestra gran cantidad de personas que desarrollan diversas escenas de la vida cotidiana y comercial pero a su vez la imagen muestra un fuerte carácter de orden social que se puede ver a través de la distribución espacial de las personas, la distancia entre ellas y las filas tanto horizontales como verticales que las organizan.

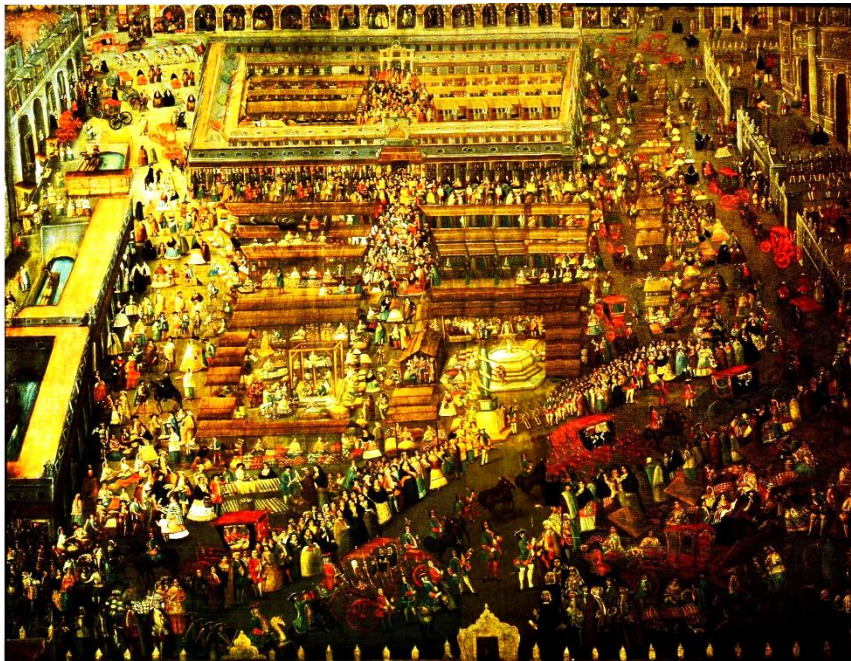


Figura 11. J. Antonio Prado, La Plaza Mayor de México en el siglo XVIII, ca. 1769.

Óleo sobre tela 2.12 x 2.66 m.

La otra imagen que analizamos es una escena panorámica de Antonio Prado realizada a mediados del siglo XVIII y que ha sido utilizada en numerosas ocasiones para describir la inmensa actividad del zócalo en el período colonial. Como hemos señalado hasta aquí no nos interesa porque consideramos que muestra una realidad objetiva sino nuevamente se trata de una representación socio-política. La gran cantidad de personas y escenas que desarrollan puede poner de relieve la vitalidad social, sin embargo la obra hay que entenderla como la muestra de un orden político, económico y social propio de la monarquía hispano americana

de este período. En este espacio se muestra una tríada frecuente en el arte hispanoamericano colonial, en este caso representado por la catedral a la derecha, el palacio del virrey y el mercado del Parián; que corresponden también al orden religioso, al estado y la economía. Esta imagen es interesante porque las construcciones, como en la imagen de Villalpando, forman el marco del poder urbano en los bordes y vértices, quedando en el centro el registro social que imprime la gente, los vendedores, los artesanos, tanto de las elites como de los sectores populares¹³. Justamente la imagen representa las relaciones sociales y comerciales urbanas de mediados del siglo XVIII. Un punto central de la imagen, es el itinerario que del virrey en su carruaje, que iba del palacio hacia la catedral. El capitán y la guardia que lo escoltan colaboran a destacar la importancia de esta escena, que habría que ubicarla en la cima del poder político americano. En el extremo social opuesto hay vagabundos e incluso se encuentra la escena de un ladrón sorprendido en pleno robo. En el espacio intrincado, en el que se distinguen entre 1150 y 1190 personajes¹⁴ tiene un lugar central el mercado pero, a diferencia del diálogo imaginario del siglo XVII, que destacaba la unidad del zócalo, en esta imagen se busca poner de relieve los distintos ámbitos de intercambio. El parián, el baratillo y el mercado de bastimento eran espacios que se distinguían por los productos y sectores sociales que lo frecuentaban. El Parián fue construido para albergar a los comerciantes de larga distancia, que intercambiaban productos asiáticos pero incluía las tiendas de los comerciantes mayoristas junto a una gama de vendedores dependientes¹⁵. Contaba con unas 80 tiendas, una plaza, varias calles interiores ocho puertas o accesos. En su interior se encontraba además “el baratillo” donde se vendía ropa, telas, zapatos, relojes, vasos y objetos de plata, espadas, armas, libros, imágenes, etc. Fuera de ese edificio estaba el mercado de bastimentos, cercano a la fuente, donde se encontraban los “puestos de indios”, que ofrecían abundancia de frutas, legumbres, animales vivos y muertos, semillas, hierbas, etc. Por otra

parte, se encontraban los cajones ambulantes que a diferencia de las tiendas no tenían un lugar fijo. La imagen de Antonio del Prado dialoga con su antecesora de 1695 de Villalpando sobre todo por esa vitalidad urbana que se profundiza en la imagen más reciente. En las dos imágenes las construcciones forman los bordes pero del Prado genera una inversión del punto de vista. El palacio virreinal se encuentra en el borde inferior en vez del superior, quedando la acequia a la izquierda y la catedral a la derecha, en forma inversa a la pintura anterior. De este modo, el espacio libre frente al palacio virreinal toma protagonismo y da lugar a la escena principal del virrey en su carruaje. Esta imagen ofrece una continuidad respecto a la gran cantidad de personas pero en este caso se produce un mayor atiborramiento, con un despliegue de escenas independientes con gran cantidad de detalles, mucho mayor a la pintura que la antecede. Pero en este caso también se insinúan ciertas características del orden social, político y económico propio del período. El paseo del virrey es contemplado por una multitud distribuida en tres filas a lo largo de unas dos cuadras, en diagonal hacia la catedral que se extiende con los carros de la guardia del virrey. La Calle Real, atiborrada de personas divide con una línea vertical la escena que forma una cruz con la calle que está delante del Parián. Se diferencian los distintos espacios comerciales y a la izquierda las personas están distribuidas en la calle en filas que incluso mantienen cierto orden corporal. Se observa el horror al vacío propio del barroco. La ciudad, en particular la plaza es el reflejo y símbolo del poder civil y religioso, es la imagen del gobernante tanto por su tamaño como el número de habitantes.



Figura 12. Vista de la Plaza mayor de México, reformada y hermoseada por disposición del Exmo Virrey Conde Revilla Gigedo, 1793

A partir del análisis de las imágenes anteriores podemos señalar que, en parte, el énfasis en la vitalidad social se relaciona con la expansión de las elites novohispanas. En cambio el reformismo ilustrado de fines del siglo XVIII, buscó imponer nuevamente un poder centralizado sobre los grupos de poder americanos y basó algunas de sus críticas en el descrédito de las tradiciones. Algunas de las críticas reformistas al poder de esas élites se basaba en la falta de salubridad, en la higiene de la Plaza Mayor, en la mala circulación del aire, en el difícil y molesto tráfico y condenando los canales donde se acumulaba basura. Por ello es en este período en que se disuelve todo rastro de la racionalidad propia de la relación de la ciudad indígena con el agua (Jerome Monnet, p. 744).

Junto a las ideas higiene y circulación, las nuevas elites buscaron reducir la movilidad de las castas, procuraron reglamentar las actividades populares y limitar la libre circulación de personas y bienes. En este camino, el virrey Revillagigedo (1789-1794) se propuso

renovar la ciudad con nuevos modelos urbanos. La última imagen que presentamos aquí, y con la que trabajamos en clase, se inscribe en esta nueva política regalista que buscaba subordinar el poder de la iglesia al de la monarquía y que buscaba aislar a las antiguas elites locales, y someter a los sectores populares. En ese camino la imagen representa la búsqueda de modificar la atiborrada plaza generando un espacio abierto, supuestamente más higiénico que permitiera la circulación del aire y de vehículos. El gran espacio vacío que, contrasta con las anteriores pinturas, resalta el poder militar, la circulación de los carruajes y la erradicación de las acequias. Nuevamente nos encontramos con la representación de un modelo. La realidad escapaba a una reducción tan drástica de la vitalidad social y los intercambios pero esas representaciones, en parte utópicas, nos han permitido entender los documentos visuales, su utilización en el aula, para comprender los sentidos en disputa y las representaciones sociales y políticas de diversos momentos históricos en la larga duración.

El trabajo con imágenes requiere un análisis formal, iconográfico si se quiere, ya que no es lo mismo el lenguaje visual que el textual, sin embargo desde nuestro punto de vista la puesta en común de documentos iconográficos y escritos permite comprender el uso de lo visual en tanto forman parte de los cambios en las representaciones sociales, políticas o económicas y ello se puede analizar en el aula de modo de asumir una visión crítica de los documentos con los que accedemos a la vida pasada de los hombres y las mujeres.

Notas

¹ Mostrar videos: CDMX NOCHE 4K de ACITRON <https://vimeo.com/166728729> hasta [minuto 1:38](#) y La Ciudad de México de ACITRON <https://vimeo.com/140388905>

(Duración 2:29 minutos)

² Leonardo López Luián, La cuenca de México durante la época mexica

http://www.mesoweb.com/about/articles/Altiplano_mexica.pdf

³ Las chinampas eran porciones de tierra, formada artificialmente mediante la acumulación de materia vegetal y lodo sobre el lecho de un lago poco profundo.

⁴ Respecto de la comprensión de las ideas del tiempo en relación con la organización política véase Susan D. Gillespie, *Los reyes aztecas: la construcción del gobierno en la historia mexicana* (México, Siglo XXI, 1993).

⁵ Eduardo Matos Moctezuma, Archeology and Symbolism in aztec Mexico: The templo mayor of Tenochtitlán, *Journal of the American Academy of Religion*, LIII/3, p. 797.

⁶ Villegas, p. 98

⁷ Barbara Mundy sostiene que el mapa circular, que se aleja de la planimetría correcta de los lagos que parecería a una Ç, se debe a que refleja la comprensión indígena de centro del imperio. Bárbara Mundy, *Mapping the Aztec Capital*, p. 14

⁸ Connolly, Priscilla. (2008) ¿El mapa es la ciudad? Nuevas miradas a la Forma y Levantado de la Ciudad de México 1628 de Juan Gómez de Trasmonte. *Investigaciones geográficas*, (66), 116-134. Recuperado en 11 de agosto de 2016, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-46112008000200008&lng=es&tlng=es.

⁹ Citado por Bárbara Mundy, *Remembering Tenochtitlán*, p. 209.

¹⁰ Idem, Bárbara Mundy, p. 210.

¹¹ En clase trabajamos con una selección de capítulos que proponen esta visión: Mariano Bonialian, *El Pacífico hispanoamericano, política y comercio asiático en el Imperio Español (1608-1784)* (México, El Colegio de México, 2012), pp. 13-52 y 145-171.

¹² Magali M. Carrera, *Imagining Identity in New Spain: Race, Lineage, and the Colonial Body in New Spain*, University of Texas Press, USA, 2003, capítulo 4.

¹³ Esta cifra la da <http://132.248.9.195/ptd2013/Presenciales/0690998/0690998.pdf>

¹⁴ Jorge Olvera Ramos (párrafo 49). <HTTP://BOOKS.OPENEDITION.ORG/CEMCA/550>

¹⁵ Luis Jáuregui, “Las reformas borbónicas”, *Nueva historia mínima de México ilustrada* (México, El Colegio de México, 2008), p. 197.

Referencias bibliográficas

Bonialian, Mariano (2012). *El Pacífico hispanoamericano, política y comercio asiático en el Imperio Español (1608-1784)* México: El Colegio de México, 2012.

Boyer, Richard. (1980). La ciudad de México en 1628. La visión de Juan Gómez de Trasmonte, en *Historia Mexicana* Vol. 29, No. 3 (Jan. - Mar., pp. 447-471.

Carrera, Magali M. (2003). *Imagining Identity in New Spain: Race, Lineage, and the Colonial*

Body in New Spain, USA: University of Texas Press,

Connolly, Priscilla (2008). ¿El mapa es la ciudad? Nuevas miradas a la Forma y Levantado de la ciudad de México 1628 de Juan Gómez de Trasmonte, en *Investigaciones geográficas*, (66),: pp. 116-134. Recuperado en 11 de agosto de 2016, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-46112008000200008&lng=es&tlng=es.

Cruz Muñoz, Fermín Alí. (2015). *Configuración espacial de la industria en la ciudad de México* México: Colegio de México.

Exbalin, Arnaud. (2015). “L’ordre urbain à Mexico. Acteurs, règlements et réformes de police (1692-1794)”, *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [En línea], Aula virtual,

Puesto en línea el 11 junio, consultado el 14 agosto 2016. URL:

<http://nuevomundo.revues.org/6810> ; DOI : 10.4000/nuevomundo.68104

Gillespie, Susan D. (1993). *Los reyes aztecas: la construcción del gobierno en la historia mexicana* México: Siglo XXI.

González Obregón, Luis (2004). El Parián» en *Luis González Obregón*. México: Cal y arena, pp. 327-351.

Hayner, Norman S. (1945). Mexico City: Its Growth and Configuration” en *American Journal of Sociology*, Vol. 50, No. 4 (Jan.), pp. 295-304.

Jáuregui, Luis (2008). Las reformas borbónicas, *Nueva historia mínima de México ilustrada* México: El Colegio de México,
<http://www.colmex.mx/pdf/historiaminima.pdf>

Kim, David Y. (2006). “Uneasy Reflections: Images of Venice and Tenochtitlan in Benedetto Bordone's "Isolario" en *Anthropology and Aesthetics*, No. 49/50 (Spring - Autumn):pp. 80-91.

Lombardo de Ruiz, Sonia. (1972). El desarrollo urbano de México-Tenochtitlan en *Historia Mexicana*, Vol. 22, No. 2 (Oct. - Dec.), pp. 121-141.

López Austin, Alfredo. El Templo Mayor De México Tenochtitlan según los informantes indígenas en *Estudios de Cultura Náhuatl*, 5, pp. 75-102.

López Luján, Leonardo Santos, Marco Antonio (2012).. El *tepetlacalli* de la colección Leof: Imagen cuatripartita del tiempo y el espacio, en *Estudios de Cultura Náhuatl* 43, enero-junio: pp. 7-46.

López Luján, Leonardo (1989). La cuenca de México durante la época mexicana” en Manzanilla Linda y López Luján, Leonardo *Atlas histórico de Mesoamérica*, México: Ediciones Larousse: pp. 148-152.

http://www.mesoweb.com/about/articles/Altiplano_mexica.pdf

Martínez del Río de Redo, Marita (1977). “Iconografía del Zócalo” en *Diálogos: Artes, Letras, Ciencias humanas*, Vol. 13, No. 4 (76) (julio-agosto), pp. 24-27.

Martos López y Yoma Medina:819909. El Parián. Un siglo y medio de historia y comercio», en *Boletín de Monumentos Históricos* no. 10 (jul.-sep.), México: INAH

Matos Moctezuma, Eduardo (2001). Reflexiones acerca del plano de Tenochtitlan publicado en Nuremberg en 1524, en *Caravelle* No. 76/77, (Diciembre): pp. 183-195.

Matos Moctezuma, Eduardo (1985). Archaeology & Symbolism in Aztec Mexico: The Templo Mayor of Tenochtitlan en *Journal of the American Academy of Religion*, Vol. 53, No. 4, (Dec): pp. 797-813.

Mayer, Roberto I. (2005). Trasmonte y Boot Sus vistas de tres ciudades mexicanas en el siglo XVII”, en *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, Núm. 87.

Medina, Carmen (2007) De Tenochtitlan a Uppsala – La historia del Mapa de México” en Coloquio de Cultura Mexicana, Universidad de Uppsala, Universidad de Guadalajara,

http://www.naua.se/Mexico07/Pub/Documentos/Carmen_Medina_P.pdf consultado [31](#) de agosto de 2016.

Monnet, Jerome (1990). Poesía o urbanismo? Utopías urbanas y crónicas de la ciudad de México (siglos XVI a XX), en *Historia Mexicana*, Vol. 39, No. 3 (Jan. - Mar.): pp. 727-766.

Mundy, Barbara E. (1998). Mapping the Aztec Capital: The 1524 Nuremberg Map of Tenochtitlan, Its Sources and Meanings en *Imago Mundi*, Vol. 50: pp. 11-33.

Mundy, Barbara E. *The Death of Aztec Tenochtitlan, the Life of Mexico*. USA, University

of Texas Press, 2015.

Olvera Ramos, Jorge (2007). *Los mercados de la Plaza Mayor en la ciudad de México*.

Nueva edición [en línea]. México: Centro de estudios mexicanos y centroamericanos, (generado el 31 agosto 2016). Disponible en Internet: <http://books>.

Pérez Gasca, Norma Angélica (2011).. *El Parián, el baratillo y los bastimentos: riqueza y apogeo económico en la pintura novohispana del siglo XVIII conocida como Plaza Mayor de la ciudad de México*, Tesis, México: UNAM.

Suárez Molina, María Teresa 2009. Los mercados de la ciudad de México y sus pinturas, en Long Towell, Janet y Attolini Lecón, Amalia (coord.), *Caminos y mercados de México*, México: UNAM:, pp. 435-458.

Velásquez, María de la Luz (1997).. *Evolución de los mercados en la ciudad de México hasta 1850*. México: Consejo de la Crónica de la Ciudad de México.

Villegas, Pascale. (2010). Del tianguis prehispánico al tianguis colonial: Lugar de intercambio y predicación (siglo XVI)”, *Estudios Mesoamericanos Nueva época*, 8, enero-junio.

Yoma, Rebeca y Martos, Alberto (1990). *Dos mercados en la historia de la ciudad de México: El Volador y La Merced*. México: INAH.

Recibido 10 de diciembre del 2018

Aceptado 20 de enero del 2018.

EPISTEMOLOGÍA HISTÓRICA EN ARQUEOLOGÍA

María Virginia Elisa Ferro
Facultad de Ciencias Humanas
Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Química y Naturales
UNRC
mveferro@gmail.com

Resumen

El desarrollo y la importancia adquirida en los últimos años de la llamada Epistemología Histórica se fundamenta esencialmente en la no división entre contexto de justificación/descubrimiento; o Epistemología e Historia de Ciencia, sino más bien una articulación posible que fortalece el ámbito histórico como asiento de la identidad en el cual es posible discutir estilos de pensamiento y acción en ciencia.

Por otro lado, es el enfoque que ha promovido la lectura unificada de tradiciones en el ámbito epistémico tanto continentales o francesas, como anglo americanas, y acertadamente se ha nutrido de los desarrollos de la Epistemología en sentido restringido, los Estudios Sociales en Ciencia y la Historia de la Ciencia.

Inicialmente el enfoque estuvo consagrado a dar sentido a un estilo de pensamiento en Filosofía de la Ciencia, cabe nombrar exponentes contemporáneos en Gastón Bachelard, Georges Canguilhem, Michel Foucault; Jean-Francois Braunstein (Universidad de La Sorbona, París I); Ian Hacking y Lorraine Daston (Universidad de Toronto) A. Davidson (Universidad de Chicago) y Hans –Jörg Rheinberger (Instituto Max Planck en Berlín), entre otros. Su despliegue estuvo acompañado por la lectura de autores que colindaban en los límites de más de una disciplina y que relacionaban al sujeto con su comunidad científica: Ludwig Fleck (estilo de pensamiento/ colectivo de pensamiento), o Alistair Crombie (estilos de pensamiento y métodos de investigación en la tradición europea en ciencia).

En éste trabajo se analiza la aplicación de distinciones establecidas por la Epistemología Histórica en el ámbito de la historia de la arqueología.

Palabras clave: Epistemología Histórica, estilos de pensamiento, estilos nacionales, colectivo de pensamiento

Abstract

The development and the importance acquired in the last years of the so called Historical Epistemology foundation essentially in not division between context of justification / discovery; or Epistemology and History of Science, but rather a possible joint that strengthens the historical area as seat of the identity in which it is possible to discuss styles of thought and action in science. On the other hand, it is the approach that has promoted the reading unified of traditions in the area epistémico so much continental or French, since anglo Americans, and acertadamente it has been nourished of the developments of the Epistemología in restricted sense, the Social Studies in Science and the History of the Science.

Initially the approach was dedicated to giving sense to a style of thought in Philosophy of the Science, Michel Foucault is necessary to name contemporary exponents in Gastón Bachelard, Georges Canguilhem; Jean-Francois Braunstein (University of The Sorbona, Paris I); Ian Hacking and Lorraine Daston (University of Toronto) To. Davidson (University of Chicago) and Hans-Jörg Rheinberger (Institute Max Planck in Berlin), between others. His deployment was accompanied by the authors' reading that they were adjoining in the limits of more than one discipline and that they were relating to the subject to his scientific community: Ludwig Fleck (I am used of pensamiento/group of thought), or Alistair Crombie (styles of thought and methods of investigation in the European tradition in science).

In this one work is analyzed the application of distinctions established by the Historical Epistemology in the area of the history of the Archaeology.

Key words: Historical Epistemology, styles of thought, national styles, group of thought

Resumo

O desenvolvimento e a importância adquirida nos últimos anos da chamada Epistemologia Histórica baseia-se essencialmente na não-divisão entre o contexto da justificação / descoberta; o Epistemologia e História da Ciência, mas sim uma possível articulação que fortalece o âmbito histórico como sede de identidade na qual é possível discutir estilos de pensamento e ação na ciência.

Por outro lado, é a abordagem que tem promovido as tradições de leitura unificados em ambos campo epistêmico continental e francesa, como a Anglo American, e com razão foi alimentado pela evolução da epistemologia restritiva, Estudos Sociais da Ciência e História da Ciência

Inicialmente, o foco foi dedicado a dar sentido a um estilo de pensamento em Filosofia da Ciência, podemos citar os expoentes contemporâneos em Gastón Bachelard, Georges Canguilhem, Michel Foucault; Jean-François Braunstein (Universidade de La Sorbonne, Paris I); Ian Hacking e Lorraine Daston (Universidade de Toronto) A. Davidson (Universidade de Chicago) e Hans-Jörg Rheinberger (Instituto Max Planck em Berlim), entre outros. Sua implantação foi acompanhada pela leitura de autores abutted variando de mais de uma disciplina e que relacionado ao assunto com a comunidade científica: Ludwig Fleck (estilo de pensamento / reflexão colectiva), ou Alistair Crombie (pensando estilos e métodos de pesquisa na tradição europeia em ciência).

Este artigo analisa a aplicação de distinções estabelecidas pela Epistemologia Histórica no campo da história da arqueologia.

Palavras-chave: Epistemologia Histórica, estilos de pensamento, estilos nacionais, coletivo de pensamento

La Epistemología Histórica se fundamenta en una articulación posible que fortalece el ámbito histórico como asiento de la identidad en el cual es posible discutir estilos de pensamiento y acción en ciencia.

El enfoque ha promovido la lectura y puesta en marcha de trabajos que aglutinan a filósofos, historiadores, sociólogos e investigadores que desarrollan tareas en los llamados “Estudios Sociales en Ciencia”.

Han sido exponentes centrales de la Epistemología Histórica, Gastón Bachelard, Georges Canguilhem, Michel Foucault; Jean-Francois Braunstein (Universidad de La Sorbona, París D); Ian Hacking y Lorraine Daston (Universidad de Toronto) A. Davidson (Universidad de Chicago) y Hans –Jörg Rheinberger (Instituto Max Planck en Berlín), entre otros. Y sus conceptos centrales en torno a los cuales en la actualidad se lleva a cabo el llamado “Proyecto Estilos”, cuentan en sus inicios con los aportes Ludwig Fleck (estilo de pensamiento/colectivo de pensamiento), o Alistair Crombie (estilos de pensamiento y métodos de investigación en la tradición europea en ciencia) y Ian Hacking (estilos de razonamiento y acción en la práctica científica).

En éste trabajo se analiza la aplicación de distinciones establecidas por la Epistemología Histórica en el ámbito de la historia de la arqueología.

Epistemología histórica

La Epistemología Histórica surge siguiendo a Braunstein (2006) como el estilo francés de Filosofía de la Ciencia. Canguilhem (2009) utiliza el término para distinguir su propio trabajo como “historia epistemológica” de la de Bachelard (2007) como “epistemología histórica”. Se entiende como una epistemología de las ciencias, no como teoría del conocimiento en general, sino una reflexión histórica sobre las ciencias (una historia filosófica).

Becerra Batán (2016) establece dos períodos o etapas en la conformación del enfoque: la primera o “vieja” epistemología histórica, anclada en la tradición francesa (fines de siglo XIX y hasta la década de los 70’ del siglo XX); y la segunda o “nueva” epistemología histórica, desarrollada en el ámbito anglo-americano (a partir de la década de los 90’ del siglo XX).

Espacialmente los centros desde dónde se irradia este enfoque son: Francia (Universidad París I, Panteón La Sorbona), Bélgica (Universidad de Lovaina), Alemania (Instituto Max Planck), en Estados Unidos (Universidad de Chicago y Columbia) y en Canadá (Universidad de Toronto).

Davidson (1996), se refiere a la Epistemología Histórica como la manera de analizar nuevas estrategias de conocimiento, como un estilo de razonamiento, dónde se entrecruzan formas de experiencia y sistemas de conocimiento, tomando como base a Foucault.

Para Daston (1994), se trata de la historia de categorías que estructuran el pensamiento, la concepción de argumentación sobre las que se efectúan prácticas en el ámbito científico.

En Reinberger (2010) hablar de Epistemología Histórica es centrarse en el proceso de generación de conocimiento científico y una forma de historizar la epistemología.

Gayón (1996) introduce la distinción de “estilos” en los historiadores de la ciencia: historias locales o nacionales e historias de escuelas o historias generales. Pero los “estilos” ya habían sido estudiados por Fleck (1986). “La génesis y el desarrollo de un hecho científico. Introducción a la teoría del estilo de pensamiento y del colectivo de pensamiento”; como por Crombie (1985) “Historia de la Ciencia. De San Agustín a Galileo” y por Hacking (1992) “Style for Historians and Philosophers. Studies in History and Philosophy of Science”.

En Fleck (1986) son centrales los términos “estilo o colectivo de pensamiento”, para explicar cómo las ideas científicas cambian con el tiempo, y cómo el sujeto epistemológico está siempre influenciado por su época y entorno.

“Después de todo, las concepciones no son sistemas lógicos, por más que siempre aspiren a serlo, sino unidades fieles a un estilo que o bien se desarrollan como tales, o bien se funden junto con sus pruebas a otras unidades. Al igual que las estructuras sociales, cada época tiene concepciones dominantes, residuos de las del pasado y gérmenes de las del futuro” (Fleck, 1986: 75).

Estas ideas fueron trabajadas simultáneamente por Kuhn (1986) (paradigmas) y por Foucault (2015) (episteme). Es interesante observar en Fleck desarrollada la idea de que la ciencia básicamente tiene que ver con la práctica científica y el carácter social de la misma:

“Por eso, el conocer no es un proceso individual de una teórica ‘conciencia en general’. Más bien es el resultado de una actividad social, ya que el estado del conocimiento de cada momento excede la capacidad de cualquier individuo” (Fleck, 1986: 86).

Por su parte Crombie (1985), identifica en la Historia de la Ciencia seis estilos de pensamiento basándose en aspectos metodológicos: método de postulaciones y derivación de consecuencias en matemática; Exploración y medida experimental de relaciones observables; Construcción hipotética de modelos analógicos, Comparación y taxonomía; Análisis estadístico de regularidades en poblaciones y Derivación histórica del desarrollo genético. Los tres primeros conciernen a la ciencia de las regularidades individuales, mientras que los tres segundos a las regularidades poblacionales ordenadas en tiempo y espacio.

Hacking (1992) a lo largo de dos décadas fue cambiando el significado de “estilos de pensamiento” por el de “estilos de razonamiento” y “estilos científicos de pensar y hacer” e introduciendo subcategorías. De ahí que su clasificación comprenda:

- El estilo matemático, que incluye dos sub-estilos: el algebraico (algorítmico o combinatorio) y el geométrico. Se aplica a entidades geométricas y números.
- El estilo experimental: enfocado a tomar medidas y establecer patrones para tal fin. Se aplica a instrumentos de medición y parámetros de medida.
- El estilo de modelización hipotética, dónde juega un rol central la simulación y que comienza con Galileo. Se aplica a objetos hipotéticos, modelos, representaciones.
- El estilo de laboratorio, que se caracteriza por la fabricación de aparatos para intervenir en la naturaleza o para crear fenómenos nunca observados antes o hacerlos evidentes. El laboratorio es el lugar que en sí mismo es el artificio en que se producen condiciones no naturales, o que apuntan a reproducir fenómenos naturales.
- El estilo estadístico: que incluye sub-estilos: el de la probabilidad y de la estadística, ligado fuertemente al objeto “población. Se aplica a poblaciones, varianza, promedio, entre otros.
- El estilo taxonómico: propio de la Biología. Se aplica a “clases naturales”.
- El estilo histórico-genético: que tiene su origen en los mitos sobre el origen de las cosas, luego se transforma en un estilo de razonamiento. El ejemplo utilizado es el de Buffon (visión histórica de la naturaleza). Se aplica a entidades históricas (que se transforman a través del tiempo).

Los estilos en Hacking son herramientas que pueden ser utilizadas por los historiadores como por los filósofos de la ciencia, esos usos son complementarios pero asimétricos: los filósofos usan la historia para ejemplificar métodos de razonamiento y nuevos tipos de objetos; y los historiadores dicen que el uso de los estilos que hacen los filósofos no aportan nada en la comprensión del pasado.

Los estilos en Hacking introducen por métodos particulares, nuevas clases de cosas sobre las cuales el científico razona (cada estilo es específico de un dominio); se caracterizan por criterios de validez y precisión (en el contexto del estilo), son estables ya que han permitido desarrollar un conjunto de técnicas que aseguran su estabilidad y están fundadas en las capacidades humanas y a la historia cultural.

La discusión en torno a los “estilos” por fuera de las disciplinas científicas y en el marco de la Filosofía de la Ciencia, ha llevado a distinguir diversas propuestas (Castro Moreno, 2012):

- Estilos científicos específicos: propios de determinadas ciencias, por lo que los estilos no se refieren a aspectos nacionales particulares, ni a grupos concretos o a investigaciones definidas.
- Estilos científicos generales o perspectiva extensa: como manera particular de hacer ciencia, en prácticas epistémicas tales como: abstraer, explicar y modelar.
- Estilos científicos generales o perspectiva acotada: aplicable a todas las ciencias en su conjunto de manera que puede ser categorizada sistemáticamente.
- Estilos nacionales: dónde una disciplina o ciencia en un período particular da cuenta de sus fronteras entre dos o más naciones.
- Estilos disciplinares: dónde el foco es el modo en que se lleva a cabo la investigación científica en un grupo local, en el contexto de una disciplina o campo disciplinar.

Los estudios sobre los estilos en todas sus acepciones han tenido amplia repercusión en el ámbito de las ciencias “duras”, constituyéndose también en ejemplos brindados en estudios de caso.

Historia de la arqueología

La arqueología como disciplina científica es tan “joven” como la Filosofía e Historia de las Ciencias”, y se ha ido transmutando a lo largo del siglo XX, modificando su andamiaje conceptual conforme a los cambios acaecidos en las nombradas anteriormente y ha recogido cada vez más desde una mirada reflexiva, interna los aportes de los Estudios Sociales en Ciencia.

Cualquier texto introductorio de arqueología contiene en sus capítulos preliminares un esbozo de su historia, es el caso entre tantos de: Clark (1993), Browne (1982), Renfrew y Bahn (1993), Bahn (2000), Gamble (2000), Balme y Paterson. (2006), Bintliff (2006), Hurst y Kelly (2006).

Lo que es común a estos textos es la referencia obligada a Trigger (1992), quien en realidad comenzó su experiencia en un curso sobre “Historia de la Teoría Arqueológica” desde 1975. El trabajo al que hacemos referencia en particular en esta investigación se deben a una beca del *Canada Council* y del *Social Sciences and Humanities Research Council of Canada*. Doctorado en Arqueología por la Universidad de Yale en 1964, desde el año siguiente y a lo largo de su carrera académica se desempeñó en la Universidad de Northwester y luego en la Universidad de McGill.

Bruce Trigger realizó contribuciones en el ámbito epistemológico en arqueología, entre ellos en la obra de 2003 “Artefactos e ideas” de manera conjunta con artículos previamente publicados.

En “Historia del pensamiento arqueológico” examina:

“(…) las relaciones entre la arqueología y su contexto social desde una perspectiva histórica. Este modo de abordar la cuestión proporciona un punto de vista comparativo, a partir del cual pueden tratarse problemas como la subjetividad, la objetividad y la acumulación gradual de conocimiento” (Trigger, 1992:13).

A nivel de la Filosofía de la Ciencia, da lugar a la discusión de temáticas comunes de la época en que el texto fue construyéndose:

- Los vínculos entre Filosofía de la Ciencia e Historia en la reconstrucción de la disciplina arqueológica y en la construcción de las ideas e interpretación de datos arqueológicos.
- La importancia de la historia y de las influencias sociales, ya que “(...) *el análisis histórico proporciona un punto de vista privilegiado desde el cual se pueden evaluar los respectivos méritos de las posiciones contrapuestas*” (Trigger, 1992: 14).
- La reflexividad sobre la propia disciplina, dado por un diálogo interno donde los arqueólogos desarrollan métodos a partir de datos arqueológicos, y un diálogo externo que se extiende sobre dar respuesta a interrogantes globales a partir de los hallazgos.
- La temática de la subjetividad/objetividad de la investigación se halla presente, y se entronca con los planteos de Hacking: controversias por interpretación de hallazgos arqueológicos, atención brindada a la arqueología ligada a movimientos políticos, sociales y religiosos y control de la investigación por parte de regímenes totalitarios. El reconocimiento de que la evidencia se puede manipular para probar cualquier cosa.
- La asunción de la importancia de la perspectiva temporal, “(...) *para identificar factores subjetivos mediante la observación de cómo y bajo qué circunstancias han ido variando las interpretaciones del registro arqueológico. Si bien no se eliminan los prejuicios del observador, o la posibilidad de que estos prejuicios ejerzan influencia sobre la interpretación de los datos arqueológicos*” (Trigger, 1992: 16).
- El planteo explícito a la adopción de posturas continuistas o discontinuistas en la historia de la arqueología.

- La presentación de movimientos en la arqueología (asistida por textos): clásica, Egiptología, Asiriología, Anticuaristas, Estilo escandinavo, Paleolítico-Evolucionista y (prehistórica): histórica-cultural, funcionalista, procesual y postprocesual.
- La presencia del término “estilo” en su clasificación, como también la mención de tradiciones nacionales: “(...) *si se realiza una inspección más detenida, la mayoría de las interpretaciones de arqueólogos que trabajan dentro de diferentes tradiciones nacionales pueden ser agrupadas en un número limitado de orientaciones generales. En total, yo he identificado tres tipos: colonialista, nacionalista o imperialista o de visión mundial*” (Trigger, 1992: 22).
- La especialización disciplinaria, con diferentes orientaciones, tanto como la identificación de arqueologías regionales.
- La manifiesta discordancia con el problema del relativismo planteado por la Escuela Fuerte de la Sociología del Conocimiento en términos de interpretación de hallazgos arqueológicos.
- La importancia de la educación disciplinaria, y su contacto con ciencias “blandas” (historia, antropología), tanto como de ciencias “duras” (física, biología).

La categorización que establece Trigger para referirse a la Historia de la Arqueología se compone de:

- La arqueología clásica y el anticuarismo: (con sub-categorías: mundo antiguo, medieval, anticuarismo, ilustración, anticuarismo científico).
- Comienzos de la arqueología científica (con sub-categorías delimitadas por tradiciones nacionales, identificación de intereses específicos y desarrollo de métodos e instrumentos propios).

- La síntesis imperial: categorías establecidas en relación con compromisos compartidos, unificación de estudios en sub-áreas (tales como arqueología prehistórica y etnología), diferenciación espacial de acuerdo a intereses nacionales.
- Arqueología histórica-cultural: diferenciación de tradiciones inglesa, francesa y alemana y de la arqueología nacional. Aparición de nuevos métodos (tipológico), como de prácticas (esquemas de Childe correlacionando culturas arqueológicas de Europa Central y de nuevos conceptos (cultura).
- Funcionalismo en la arqueología occidental: aparición de sub-áreas (antropología social, funcionalismo ambiental, arqueología ecológica y de los asentamientos, polarización de desarrollos en torno a la figura de un exponente en la Unión Soviética como en Estados Unidos.
- Neo-evolucionismo y la nueva arqueología: extensión de la aplicación conceptual de la teoría de los sistemas al ámbito arqueológico, anti-historicismo, arqueología cataclísmica.

Desde la Epistemología Histórica, se han señalado los puntos de convergencia en la construcción de la historia de la arqueología hecha por Trigger. Si bien no se define el concepto “estilo”, es mencionado en la obra. Y en relación con la diferenciación entre estilos científicos, hay yuxtaposición que no ayuda a la comparación que intenta realizar:

- Estilos científicos específicos: por ejemplo, Arqueología.
- Estilos científicos generales o perspectiva extensa: por ejemplo con el funcionalismo en la arqueología occidental.
- Estilos científicos generales o perspectiva acotada: no resuelta por el autor, se ofrecen argumentos frente a la diversidad de propuestas, enfoques, escuelas, tradiciones.
- Estilos nacionales: muy presente en la obra del autor a lo largo de toda la obra.

- Estilos disciplinares: presente en la obra del autor con mayor impacto en algunos períodos.

Desde la propuesta de Crombie (1985), de los seis aspectos metodológicos que conforman los estilos de pensamiento, se logra identificar:

- Exploración y medida experimental de relaciones observables.
- Construcción hipotética de modelos analógicos.
- Comparación y taxonomía.
- Análisis estadístico de regularidades en poblaciones.
- Derivación histórica del desarrollo genético.

Desde la propuesta de Hacking (1992) de “estilos de razonamiento” y “estilos científicos de pensar y hacer”, se identifican:

- El estilo de modelización hipotética. (desde la arqueología procesual).
- El estilo de laboratorio, muy fuertemente desde el desarrollo de la arqueología científica.
- El estilo estadístico: (desde la arqueología procesual).
- El estilo taxonómico: (período de síntesis imperial).
- El estilo histórico-genético

En la obra de Trigger, hay sistematicidad dónde no resulta clara la dimensión ontológica, la adhesión a posturas realistas/antirrealistas. Los estadios pensados como estilos no siempre reflejan la relación entre teoría y práctica científica.

Conclusión

En el trabajo se han abordado en primer lugar, el desarrollo y despliegue de la Epistemología Histórica, sus principales centros de estudio y etapas de dilucidación conceptual.

En segundo lugar se ha hecho referencia a diferentes posibilidades de clasificar los estilos (a nivel general); y particularmente en los contemplados por Crombie y Hacking.

En tercer lugar, se hace un breve análisis de la historia de la arqueología a través de Trigger, abordada comparativamente y desde un anclaje histórico. Se han cruzado categorías provenientes de las clasificaciones mencionadas.

Se sugiere que las etapas identificadas por Trigger pueden ser tratadas con un mayor grado de exhaustividad en función de categorías tales como: metodología predominante, instrumental desarrollado, aplicación de este instrumental. O una distinción más clara entre teoría y práctica arqueológica. Se destaca en la obra del autor mencionado es esfuerzo en la aplicación de categorías espacio/temporales y la importancia de la historia no como un mero ejemplo.

Referencias bibliográficas

Bachelard, G.(2007). *La Formación del Espíritu Científico*. Madrid: Siglo XXI.

Bahn, P. (2000). *Archaeology, A Very Short Introduction*. Oxford University Press. USA.

Balme, J. y Paterson A. (2006). *Archaeology in Practice*. Blackwell Publishingn Uk.

Becerra Batán, M. (2016). La cuestión de la Epistemología Histórica como estilo epistemológico

Epistemología e Historia de la Ciencia; 1(1), 35-52.

Recuperado

de:

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/afjor/article/download/14915/15307>

- Bintliff, J. (2006). *A companion to Archaeology*. UK: Blackwell Publishing.
- Braunstein, J. F. (2006). *Bachelard, Canguilhem, Foucault. Le style français en épistémologie*. En P. Wagner (dir.) (2002) *Les philosophes et la science*. Francia: Gallimard.
- Browne, D. M. (1982). *Principles and Practice in Modern Archaeology*. Hodder and Stoughton, Londres.
- Castro Moreno, J. A. (2012). *Las relaciones entre estilos de razonamiento y prácticas científicas como eje central de un proyecto de epistemología histórica*. México: Universidad Autónoma de México.
- Canguilhem, G. (2009). *Estudios de historia y de filosofía de las ciencias*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Clark, G. (1993). *Arqueología y Sociedad*. Akal Editor. Madrid.
- Crombie, A.C. (1985). *Historia de la Ciencia. De San Agustín a Galileo*. Tomos I y II Editorial Madrid: Alianza.
- Daston, L. (1994). Historical Epistemology. En J. Chandler, A. Davidson y H. Harootunian, H. (Eds.) (pp.282-289).
- Davidson, A. (1996). Styles of Reasoning. Conceptual History and the Emergence of Psychiatry. En P. Galison y D. Stump, D. (Eds.) (pp.73-100).
- Fleck, L. (1986). *La génesis y el desarrollo de un hecho científico. Introducción a la teoría del estilo de pensamiento y del colectivo de pensamiento*. Madrid: Alianza.
- Foucault, M. (2015). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gamble, C. (2000). *Archaeology. The Basics*. London: Routledge.
- Gayon, J. (1996). *De la catégorie de style en histoire des sciences. Dans Alliage, n° 26*.
Recuperado de: <http://www.tribunes.com/tribune/alliage/26/gayo.htm>

Greene, K. (1995). *Archaeology. An Introduction*. London: Routledge.

Hacking, I. (1992). "Style" for Historians and Philosophers. *Studies in History and Philosophy of Science*. Vol. 23 No.1. Recuperado de:

<http://www.philosophy.hku.hk/courses/SeniorSeminar/Hacking%20Styles%20for%20H&P.htm>

Hurst, D.T. y Kelly, R. (2006). *Archaeology. Thomson Wodswort*.

Kuhn, T. S. (1986). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Alianza Editorial.

Rheinberger, H.J. (2010). *On historicizing Epistemology. An Essay*. EE.UU.: Stanford University Press.

Renfrew, C. y Bahn, P. G (1993). *Arqueología: Teorías, métodos y práctica*. Madrid: Editorial Akal.

Trigger, B.G. (1992). *Historia del pensamiento arqueológico*. Barcelona: Editorial Crítica.

Recibido 11 de enero de 2018.

Aceptado el 27 de marzo de 2018.

HUALA

Ana María Rocchietti

Centro de Investigaciones Precolombinas - Buenos Aires

anaau2002@yahoo.com.ar

Resumen

Facundo Jones Huala irrumpió en la televisión, en los diarios y en las radios. Para la opinión pública su proclama es curiosa; viene de un mundo imposible o de un rezago de la historia: los *mapuche*. Pertenece a un conglomerado humano poco conocido o, por el contrario, en algunos círculos o en las escuelas, idealizado. Podrían -en el imaginario colectivo- ser asimilados a los gitanos: ropas extrañas, raros peinados nuevos en el cabello oscuro, aros de plata, tejidos abrigados y resistentes.

Jones Huala se recorta contra el telón de una tradición antigua. Una parte de su genealogía debe su identidad a protagonistas como Inacayal y Saihueque a quienes nunca se los propuso como miembros del panteón de la Patria. Su territorio fue conquistado por las tropas nacionales, parte de su pueblo fue fusilado, exiliado e internado como peones en las estancias. Mi reflexión tratará sobre la naturaleza de los derechos históricos y sobre la génesis de la república *mapuce*.

Palabras clave: *Mapuce*, Jones Huala, Derechos históricos, República *mapuce*

Abstract

Facundo Jones Huala broke into television, newspapers and radios. For public opinion his proclamation is curious; It comes from an impossible world or a backwardness of history: the Mapuche. It belongs to a little known human conglomerate or, on the contrary, in some circles or in schools, idealized. They could - in the collective imagination - be assimilated to gypsies: strange clothes, rare new hairstyles in dark hair, silver rings, warm and resistant fabrics.

Jones Huala is silhouetted against the backdrop of an ancient tradition. A part of their genealogy owes its identity to protagonists such as Inacayal and Saihueque, who were never proposed as members of the pantheon of the Fatherland. Its territory was conquered by the national troops, part of its people was shot, exiled and interned as pawns in the ranches.

My reflection will deal with the nature of historical rights and the genesis of the Mapuce Republic.

Key words: Mapuce, Jones Huala, Historical rights, Republic mapuce

Resumo

Facundo Jones Huala invadiu a televisão, os jornais e as rádios. Para a opinião pública, sua proclamação é curiosa; Vem de um mundo impossível ou de um atraso da história: os mapuches. Pertence a um conglomerado humano pouco conhecido ou, pelo contrário, idealizado em alguns círculos ou escolas. Eles podiam - no imaginário coletivo - ser

assimilados aos ciganos: roupas estranhas, novos penteados raros em cabelos escuros, anéis de prata, tecidos quentes e resistentes.

Jones Huala é uma silhueta contra o pano de fundo de uma tradição antiga. Uma parte de sua genealogia deve sua identidade a protagonistas como Inacayal e Saihueque, que nunca foram propostos como membros do panteão da pátria. Seu território foi conquistado pelas tropas nacionais, parte de seu povo foi baleado, exilado e internado como peões nas fazendas.

Minha reflexão tratará da natureza dos direitos históricos e da gênese da República Mapuza. Palavras-chave: Mapuce, Jones Huala, Direitos históricos, República mapuce

Introducción

La aparición pública de Facundo Jones Huala, el RAM (Resistencia Ancestral Mapuche) y las muertes de Santiago Maldonado y Rafael Nahuel han sido recibidas con relativa indiferencia por la opinión pública argentina. Las manifestaciones de reclamo lo fueron por Maldonado; lo demás ha quedado en una oscura anécdota.

Mi ensayo describe algunos aspectos de un problema que lleva más de cien años, cuando los pueblos del *Desierto* fueron derrotados por el Ejército Nacional con su saga de muertos, prisioneros y familias internadas en colonias o en las estancias como trabajadores. En ese proceso se tornaron proletarios en las pampas, “comunidades en reserva territorial” en la cordillera –básicamente, crianceros- y en trabajadores cuentapropistas en las provincias nord-patagónicas por lo cual habitualmente se los designa y discrimina como “chilenos”.

Mi propósito tiene que ver con sistematizar algunas dimensiones no emocionales –y, al menos conscientemente- no ideológicas de un problema de crucial importancia para los países cuya delimitación territorial abarca pueblos originarios o indígenas de historia muy anterior a la invasión española o lusitana. Para aquellos que cultivan las ciencias antropológicas o la historia, ellos siempre serán el dilema fundamental de las nuevas formaciones económico-sociales que se constituyeron con las independencias.

Lenin (2000) llamaba a estos pueblos *nacionalidades oprimidas*. Aunque sus afirmaciones sobre esta cuestión se aplicaban solamente a Europa, esta mirada me es inspiradora por las intuiciones que contenían.

Abordé lo que representa Huala (lo llamo así) desde la perspectiva del derecho histórico en un artículo anterior (Rocchietti, 2017): el conjunto normativo que se sostiene sobre la base de la ancestralidad y la genealogía. Allí sostenía que una cultura -para serlo- requiere la duración consistente y la coherencia de su *ethos* fundamental. Si no se verifica una y otro, no hay tradición y no hay, por consiguiente, cultura. Su originalidad es su historia aún en el caso en que no podamos reconstruirla o narrarla. Por eso, una cultura permanente y original, desencadenada por su historia se convierte en pueblo. Esta denominación es polisémica, pero en general tiene por referencia un “real” constituido como *ethnos*, palabra griega que significaba “extraños en lengua y costumbres” mientras que ellos, los griegos, reservaban para sí “demos” (“nosotros”).

El caso Huala me sugiere otras variantes. La principal es que el Estado moderno admite ciertas formas de corporación pero controla el surgimiento y perduración de este tipo de coaliciones. Con el paso del tiempo, las relaciones de tipo “moderno” reducen las “familias” a los conjuntos nucleares de padres e hijos como los muestran particularmente las grandes ciudades cosmopolitas.

Desarrollaré, entonces, cuatro de las variantes de la ancestralidad cultural como fundamento de una nacionalidad mapuce y las posibilidades de una república *mapuche*: justicia, comunitarismo, nacionismo y los límites del Estado.

Resistencia ancestral

Según Cornelius Castoriadis (1975), el mundo humano se construye en la historia y este proceso también crea o moldea a los individuos; además la sociedad -cualquier sociedad- siempre intenta borrar las huellas de su institución contingente y se presenta como fuente pre-social o extra-social (y por lo tanto, eterna e inmutable) o como fundacional asignando su creación a dioses, héroes y ancestros y -en tiempos más recientes- a las leyes de la naturaleza y a las leyes de la historia.

En las sociedades modernas o burguesas –inauguradas después de 1989- el Estado adquirió un carácter específico y propio de coerción pero aun así su realidad es siempre precaria e históricamente descartable. Su poder de coerción tiene límites y eso es lo que desafía un revolucionario. No afirmo que Huala y sus compañeros lo sean aunque no lo descarto. La revolución es un sueño burgués eterno y no quiere decir que los mapuce adopten esa clase de programa. Pero hay una relación casi directa entre la institución imaginaria de la sociedad y las acciones de sus actores. Imaginaria no quiere decir irreal sino indica el hecho de que está profundamente internalizada y que su matriz institucional es poderosa e inconsciente.

La imaginación *mapuce* está anclada en una mitografía que destaca el ascendiente original de las fuerzas espirituales sobre el mundo humano. No tiene un Dios pero sí dos fuerzas (una serpiente de agua marina y otra de tierra) que se disputan el origen y la descendencia de ese mundo. La serpiente o víbora es el único animal que atraviesa o tiene poder en el *de arriba*, en el *de aquí* y en el *de abajo*. Esa ancestralidad funda una ontología no necesariamente pre-moderna sino una identidad cultural que se esgrime como *razón jurídica*. Ella articula filiación, propiedad (comunitaria o comunal), sistema de parentesco y aparato jurídico. De ahí que la causalidad puesta en los lazos familiares y en la exaltación de la gens tenga un alto valor para la resistencia revolucionaria *mapuce*. Simultáneamente la *comunidad* contiene su

autodestrucción dado que más allá de la adhesión emocional e identitaria posee una energía de conflicto muy grande e intenso. Aun así, suscita una sistemática y profunda producción de lo político como se puede ver en toda América Latina.

Nación, nacionalismo, nacionismo

Según Eric Hobsbawm (2018), citando a la conocida obra de Benedict Anderson, *Comunidades imaginadas*, definió muy acertadamente el proceso de las independencias latinoamericana de la Ilustración: las elites blancas y mestizas las realizaron bajo la inspiración de la Ilustración francesa, con el mito de que eran algo distinto de España, ligándose a las elites precolombinas (aztecas en México, incas en el Río de la Plata) y con el concepto de una *nación* que no era ni sociológica ni cultural. La nación abarcaba la totalidad de individuos unidos bajo una ley (la constitución) y representados en una Asamblea Legislativa. Este nacionalismo moderno no era étnico a diferencia de lo que ocurrió en Europa occidental y en otras partes del mundo. Lo considera un fenómeno singular, propio de América Latina. Incluir a las comunidades lingüísticas y culturales fue un tratamiento del siglo XIX. Los reclamos “nacionales” se orientan hacia la autodeterminación indefectiblemente y se constituyen con criterios culturales.

Hobsbawm (2012) también alude a la nación política y nación real. En síntesis, entiendo que la primera demarca las obligaciones de sus miembros y la segunda describe las aspiraciones, acciones y horizonte ético que suscriben. La guerra es la obligación mayor y más crucial en una nación moderna, asentada sobre el vínculo étnico aunque en la práctica el personal y tropa de guerra pudieran ser seleccionados por criterios étnicos, culturales o de clase como suele suceder a menudo.

Se ha olvidado la fuente de una definición muy usada para aprehender la nación. Pertenece a J. Stalin (el original es de 1912): una Nación es una comunidad estable, fruto de la evolución histórica, de lengua, de territorio, vida económica y composición psicológica que se manifiesta en una comunidad de cultura.

Desde la década de los noventa del siglo XX, ha avanzado la posición –teórica y práctica- de la emergencia de comunidades de distinto tipo, más allá del uso abusivo y extensivo del término a conglomerados de vecinamiento y de comunicación en redes que no lo son, que tienden a la organización autonómica y la tendencia ha sido favorecida por la descentralización política y jurídica, el ascenso de los localismos y regionalismos y la expresión de identidades antes homogenizadas fundamentalmente por la escuela. Muchas tradiciones históricas populares han sido y son inducidas por elites políticas e intelectuales.

En el caso del *pueblo mapuce*, se cumplen estas condiciones y circunstancias no obstante la cristianización, la escolarización tradicional y un semi-aislamiento estratégico que alimenta la resistencia cultural.

Las comunidades indígenas –en todo el continente- conocen el sufrimiento que producen la pobreza estructural y la discriminación racista. Ellas se extienden a los originarios y a los mestizos de esa genealogía aun cuando no vivan en comunidad. Los *mapuce* del campo tienen un género de vida rural (*criancero* con chacra y maderero de la madera) pero un número alto vive en la ciudad sin cortar los lazos de comunidad y se desempeñan en diferentes actividades económicas como trabajadores dependientes o como cuentapropistas. Lo que no ha desaparecido en ellos es la convicción *nacionista* y el vínculo con la intensidad comunitaria que les ofrece el vínculo primordial de la gens.

Nacionismo fue una expresión de Martha Bechis (2010) para designar la tensión potente a la nacionalidad que expresan los *mapuce*, una sociedad que nunca tuvo Estado pero que siempre

exhibió una organización consuetudinaria coherente. En su concepto es una tendencia a tener integración política con un aparato centralizador.

Bechis (2010:6).describe la diáspora mapuche, en los siglos XVII y XVIII, en las pampas del siguiente modo:

“Sostengo: 1) que la conversión a una economía de caza, recolección y ganadería extensiva fue funcional para la guerra de Arauco; 2) que la dispersión de la población araucana al este de la Cordillera no sólo alivió la presión poblacional de la región chilena sino que también le dio más cohesión a cada parcialidad chilena, al emigrar los disidentes; 3) que se abrieron para los araucanos otras rutas de intercambio con otros pueblos indígenas y con ciudades españolas como Carmen de Patagones y Bahía Blanca, que podían estar en competencia con el mercado chileno, y 4) que los mapuches intensificaron su producción artesanal”.

El Estado es una fuerza que toma decisiones y la hace efectiva (Bidart Campos, 1993). Por tanto, la primera decisión de toda organización política está referida a la apropiación de un territorio en donde ejercer su soberanía y la población que vive en él. Ese curso de los acontecimientos históricos fue claro y distinto a partir de 1869 para el Estado argentino, buscando consolidar el territorio soberano. En él, los indígenas pampeanos y patagónicos quedaron definitivamente absorbidos en una nacionalidad moderna como derrotados de guerra. Ése fue el destino *mapuche*. La nacionalidad oprimida fue transformada en proletariado, en comunidad -de bosque y de estepa- y en clase social. No es lo reciente del proceso (un poco más de cien años) sino la resistencia cultural lo que permite reconocer todavía un *pueblomapuche*. La relación de fuerzas pos-guerra del Desierto no permitió otra cosa.

Tierra, territorio, nación

El devenir histórico de los *mapuche* – unos trescientos años en la Araucanía entre Aconcagua y Chiloé por el país chileno y en el triángulo del Neuquén y las pampas hasta la

internación y el reparto de la población derrotada- en la postconquista derivó hacia la pérdida de visibilidad social con la excepción del turismo cordillerano argentino y extranjero.

La política de la cultura mapuche pone en foco a la tierra y al territorio. La tierra es un bien de producción y de sustentabilidad en los términos de un escenario rural. Esa tierra no sería un bien inmobiliario sino una posesión intransferible, compartida e intangible: un verdadero bien común o comunitario. El territorio sería un bien simbólico, transgeneracional e histórico-político. Ambas pretensiones son difíciles de obtener en un contexto en el que la primera es un bien productivo y un bien de capital y el segundo es un bien de soberanía nacional inajenable dado que cualquier disrupción en su consistencia y continuidad afectaría a la nación moderna. No obstante, en la actualidad las mismas naciones modernas son porosas por estar acosadas por las migraciones y por la cultura de frontera que se verifica en todas partes.

También fue porosa la existencia de los mapuche en las pampas (la llamada *araucanización*) una reconstrucción histórica todavía incompleta a la cual se dedicó Bechis. Hacia la mitad del siglo XIX estaba construido un corredor entre el río Salado, la cordillera y el país chileno. La lengua araucana fue franca en un inmenso espacio geográfico. El avance militar sobre él fue una guerra posibilitada por otra guerra: la del Pacífico entre Perú, Chile y Bolivia (1879 – 1883) y la razón de una y otra la apropiación de recursos económicos primarios y la grandeza territorial de los Estados-Nación de ambas contiendas.

Bechis (2006:6) describe la conformación política mapuche de la siguiente manera:

“Cada cacicazgo estaba indefectiblemente expuesto a un proceso de fisión por el cual desaparecía la unidad primera dando lugar a dos o más unidades, de igual rango entre ellas, sin que las uniera lazos jurídicos o sociales especiales o particulares a menos que esas unidades estuvieran lideradas por individuos pertenecientes a un grupo de hermanos; pero aun entre ellos podía haber conflictos irreconciliables. Este mecanismo de fisión era producto de la competencia entre cacicatos, condición que mantenía el dinamismo y la flexibilidad del sistema. Estas unidades autosuficientes

también podían unirse o fusionarse en una confederación liderada por el gobernante de una de ellas que contara con el suficiente prestigio no sólo entre los núcleos familiares notables de las otras unidades sino (y necesariamente) entre los seguidores de cada una de las unidades, sobre todo el hombre joven o mocetón. A veces, si bien pocas, la fusión era forzada por algún cacique muy poderoso, en general apoyado desde el exterior de la sociedad indígena. En la mayoría de los casos las fusiones duraban poco tiempo”.

Todavía hoy, existen relaciones antagónicas entre secciones, agrupaciones y comunidades mapuche. Pero su mundo social fue insertado en el tiempo del colonialismo español dentro de un sistema que, aparte de sus particularidades regionales tenía una estructura similar en todas partes: un estado despótico y elitario, una sociedad jerárquica y pigmentocrática, una acumulación económica basada en la tributación de los campesinos indígenas y en la propiedad rentística de la tierra, de los ganados o de las minas con fuerte extracción metropolitana de las riquezas locales. Su dimensión más radical fue profunda, fue la sociogénesis de la miscegenación de la población a favor de la mancebía, el concubinato y el matrimonio legítimo. La revolución republicana habría de continuar ese conjunto de relaciones y de estratificación social (Rocchietti, 2014).

Las relaciones sociales –en cualquier sociedad- tienden a cristalizarse en una estructura que bajo ciertas condiciones sociológicas e históricas requiere una fuente de coerción externa destinada a absorber la plusvalía del trabajo colectivo e individual de manera legítima y amparada por la ley impuesta en el seno de una totalidad dialéctica (Rocchietti, 2013, 2014). Eso casi ocurrió cuando los mapuche aceptaron el Reino de la Araucanía y de la Patagonia y un Rey (Orllie Antoine Tounens) en 1860, un experimento muy breve pero sintomático.

En el nuevo constitucionalismo latinoamericano, última década del siglo XX, se ha contemplado la situación de los pueblos originarios en términos del derecho a la cultura, a la tierra y al territorio ancestral. La Constitución de 1994, en la Argentina, contempla el derecho histórico de tierras. En 2006, la Ley 26.610 ordenaba un relevamiento técnico-jurídico-

catastral de las tierras ocupadas por comunidades indígenas declarando un estado de emergencia y prohibiendo desalojos o desocupaciones forzadas. El inventario estaría a cargo del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) con la intervención del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Con atraso en el cumplimiento fue prorrogada en 2009, 2013 y 2017. Los asentamientos rurales *mapuche* se encuentran en predios con subsuelo petrolero y gasífero y los intereses estatales y privados confrontan con el derecho histórico y demoran su efectivización.

El pensamiento comunitarista en ciernes en la misma década y actualmente expandido ha provenido de dos fuentes diferentes pero no antitéticas: la Iglesia Católica -Concilio Vaticano II (1962 – 1965), Conferencia Episcopal de Medellín (1968) Conferencia Episcopal de Puebla (1971)- y la Filosofía. La primera fuente apunta a la evangelización de la cultura impregnándola de los valores cristianos pero aceptando su diversidad. La segunda supone espontaneidad en su conformación, lazos e identidad colectiva, “ser en común” y coexistencia; es decir, un caso específico de sociabilidad (Groppo, 2011). No obstante, para los teóricos, la tensión entre la comunidad o lo comunitario y el individualismo moderno está irresuelta.

Lo fundamental es que la comunidad resulta un modelo teórico-político que fue adquiriendo centralidad discursiva.

Nacionismo: razones y limitaciones

Si el nacionismo fuera una realidad y no una hipótesis sociológica, la sociedad *mapuche* quizá fuera una de aquellas que dieran el salto hacia el Estado y su sistema de coerción habría de trascender la organización y la justicia comunitaria interna por un sistema centralizado. En ese caso habría devenido en una sociedad *de* Estado y no *contra el Estado* (principio

estructural que ostentarían los pueblos etnográficos) que hipotetizó Clastrés (1978) alguna vez. Pero el tiempo o la ocasión no dio lugar; eso no ocurrió. Pero si el nacionalismo designara la potencia a resistir como nación el fenómeno de Huala sería más comprensible. Sería su razón y la razón de un colectivo o comunidad político-histórica que no desapareció.

Sin contradecir a Clastrés completamente (su tesis dice que esos pueblos tienen la sabiduría de sortear esa superestructura), es probable que la evitación de constituirse en Estado en el sur patagónico –una coerción externa por parte de una elite tribal sobre los segmentos tribales patagónicos y pampeanos- haya sido un error *mapuche*. Si fuera verdadera su tendencia político-cultural a la fisión de grupos familiares y políticos, entonces para esta gente ganadera y guerrera la batalla estaba perdida de antemano. Su único interregno pudo ser la Confederación de Callfucurá entre 1834 y 1882.

Su límite se encuentra en la brutal diferencia de fuerza y en la carencia de instrumentos tanto militares como políticos.

Facundo Jones Huala es *lonko* y actualmente está preso en Esquel por ocupar tierras Benetton y con un pedido de extradición por parte de Chile. No recibe credibilidad; sin embargo, manifiesta una generación de jóvenes que estaría decidida a cambiar la situación territorial *mapuche*. Los ataques son incendiarios pero de magnitud acotada.

El programa de Huala parece simple pero coherente: autonomizar el territorio mapuche y defenderlo de las empresas, de las petroleras, de la minería y de la agresión capitalista en general. No presenta un plan de acción con excepción del incendiario y la ocupación de tierras pero parece tener una cierta afinidad con el *foco guerrillero*.

Conclusiones

Puede ser cierto que las naciones no mueren y que la cultura posee un núcleo noético que no se asimila ni derrumba definitivamente.

Huala enseña, sin emocionalidad superflua, que esa problemática existe y perdura porque proviene de una situación irresuelta pero contemporáneamente compleja porque las tierras que se asignan para uso comunitario son fiscales; nunca son privadas. No se examina la cuestión desde el punto de vista de la aplicación de la justicia a una situación, de por sí, controversial.

De ese modo, Huala –al menos mediáticamente- funda un campo político, con sus categoremas costumbristas y ancestrales. No alcanza para cubrir las carencias de formación política que exhibe y, más bien, conduce a imaginar una espontaneidad transformadora que todavía no manifiesta apoyos explícitos. No hay que olvidar que la desaparición y muerte de Maldonado tuvo en vilo a la sociedad argentina pero la del joven Nahuel, no. Y ambos fueron parte de esa audacia.

Referencias bibliográficas

- Bechis, M. (2006). La organización Nacional y las tribus pampeanas en Argentina durante el siglo XIX. En A. Escobar, R. Falcon y R. Bove (Comps.), *Pueblos, comunidades y municipios frente al proceso mundializador en América Latina* (pp. 83–106). México D. F., México: CLAS, series, número 88 y Centro de Estudios y Documentación Latinoamericana (Países Bajos) y Colegio de San Luis. Reproducido por TEFROS 2006, volumen 4, número 2.
- Bechis, M. (2010). *Piezas de Etnohistoria y de Antropología Histórica*, Buenos Aires, Argentina: Sociedad Argentina de Antropología.

Bidart Campos, G. (1993). *Estado y Constitución*. México D. F.: México: Universidad de México.

Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona, España: Tusquets.

Clastrés, P. (1978). *La sociedad contra el Estado*. Barcelona, España: Monte Ávila Editor.

Groppo, A. (2011). Tres versiones contemporáneas de la comunidad. Hacia una teoría política post-funcionalista. *Revista de Filosofía y Teoría Política*, (42), 49 – 58.

Hobsbawm, E. (2012). *Naciones y nacionalismos desde 1780*. Buenos Aires: Crítica.

Hobsbawm, E. (2018). *Sobre América Latina. ¡Viva la Revolución!* Buenos Aires: Crítica.

Lenin, V. I. (2000 [1914]). *El derecho de las naciones a la autodeterminación*.

Recuperado de [https://www.marxists.org/espanol/lenin/obras/1910s/derech.25 de junio del 2018htm](https://www.marxists.org/espanol/lenin/obras/1910s/derech.25%20de%20junio%20del%202018.htm).

Rocchietti, A. M. (2013). Cox. Buenos Aires. En Biblioteca Nacional, *Viajes y viajeros: un itinerario bibliográfico*, 111- 136.

Rocchietti, A.M. (2014). Martha Bechis y la sociología de las pampas. *TEFROS*, 12(2), 212– 255.

Rocchietti, A. (2017). Huala. El desierto y una historia inacabada. *TEFROS*, 15 (2): 78 – 88.

Stalin, J. (2000[1913]). *El marxismo y la cuestión nacional*. Marxist Internet Archives.

Recuperado de <https://www.marxists.org/espanol/stalin/1910s/vie1913.htm>

Recibido 12 de enero de 2018.

Aceptado el 3 de abril de 2018.

UNA MIRADA TEÓRICA AL TAWANTINSUYU COMO ESTADO: A PROPÓSITO DE LAS DINÁMICAS DE UN NUEVO ORDEN EN EL MUNDO ANDINO PREHISPÁNICO

Horacio Miguel Hernán Zapata

*Universidad Nacional del Chaco Austral / Universidad Nacional del Nordeste
Instituto Superior de Formación Docente “Profesor Agustín Gómez”
horazapatajotinsky@hotmail.com*

A las memorias de Ana María Lorandi (1936-2017) y de Martha Bechis (1929-2017), por haber sido no sólo las grandes pioneras de la etnohistoria en Argentina, sino también –y fundamentalmente– dos verdaderas maestras que supieron abrir nuevos horizontes a futuras generaciones de antropólogos, arqueólogos e historiadores.

Resumen

El artículo aporta algunas reflexiones al debate teórico sobre la pertinencia del concepto de Estado para pensar aquellas sociedades que, en distintos puntos del continente americano y en momentos previos a la invasión europea, configuraron complejos sistemas de organización sociopolítica, desplegaron pautas variadas de funcionamiento económico a lo largo de extensos territorios e incluyeron a diversas poblaciones bajo su dominio. Tomando a la civilización inka como estudio de caso, se intenta demostrar –siguiendo la propuesta teórica del historiador Marcelo Campagno– que el carácter estatal del Tawantinsuyu puede ser advertido a partir del despliegue de tres grandes “capacidades de hacer” que lo caracterizarán desde sus primeras épocas (capacidad de coerción, de creación y de intervención) y permitirán dotarlos de todos esos aspectos que cautivaron el interés de muchísimos hombres –desde los cronistas coloniales hasta los investigadores modernos–, como su gran estructura productiva diversificada, sofisticada división social del trabajo, importante capacidad de generación y acumulación de excedentes, grandes obras arquitectónicas, control territorios cada vez más extensos y administración de diversas sociedades bajo un mismo poder.

Palabras clave: debate teórico, categoría Estado, sociedades precolombinas, capacidades estatales, Tawantinsuyu

Abstract

The article provides some reflections to the theoretical debate on the relevance of the concept of State to think about those societies that, in different points of the American continent and at moments previous to the European invasion, configured complex systems of socio-political organization, deployed varied patterns of economic and cultural functioning throughout extensive territories and included diverse populations under the inka rule. Taking

the inka civilization as a case study, this paper tried to demonstrate –following the theoretical proposal of the argentinian historian Marcelo Campagno– that the state character of the Tawantinsuyu can be recognized from the deployment of three great "capacities" that will characterize it from its first epochs (capacity for coercion, creation and intervention) and will provide them with all those aspects that captivated the interest of many men –from colonial chroniclers to modern researchers-, for example their great diversified productive structure, sophisticated social division of labour, important capacity for generation and accumulation of surpluses, large architectural works, control of increasingly extensive territories and administration of various societies under the same power.

Key words: theoretical debate, State, Pre-columbian societies, State capacities, Tawantinsuyu

Resumo

O artigo traz algumas reflexões para o debate teórico sobre a relevância do conceito de Estado para pensar as empresas que em diferentes partes das Américas e antes dos momentos europeus invasão, configurados sistemas complexos de organização sociopolítica, implantados padrões variados de operação econômica em territórios extensos e incluiu diversas populações sob o seu domínio. Tomando a civilização Inca como um estudo de caso, ele tenta mostrar -Na sequência da proposta historiador teórica Marcelo Campagno- o personagem estado Tawantinsuyu pode ser notado a partir da implantação de três grandes "capacidades de fazer" que o caracterizam desde seu primeiro vezes (capacidade de coerção, criação e intervenção) e permitirá fornecer-lhes todos os aspectos que cativou o interesse de muitos homens dos cronistas coloniais com os pesquisadores Modernos, como sua grande estrutura produtiva diversificada, divisão social sofisticada do trabalho, importante capacidade de geração e acumulação de excedentes, grandes obras arquitetônicas, controle de territórios cada vez mais extensos e administração de várias sociedades sob o mesmo poder.

Palavras-chave: debate teórico, categoria estatal, sociedades pré-colombianas, capacidades estaduais, Tawantinsuyu

A modo de introducción

El estudio del Estado constituye un campo de investigación de indudable interés académico para los especialistas en ciencias sociales por cuanto refiere a un concepto central del discurso político contemporáneo a la vez que representa a un importante actor político de la vida social. En lo que respecta al estudio científico de las sociedades del pasado, no es extraño entonces que el tema se tradujo en importantes debates teóricos alrededor de la pertinencia y aplicabilidad –o no– del concepto “Estado” a períodos específicos previos al

desarrollo del capitalismo. Por un lado, están aquellos investigadores que postulan lo problemático e incluso impropio que resulta emplear la categoría analítica “Estado” para definir a las instituciones políticas (y/o a los procesos sociales asociados a las mismas) de épocas anteriores a la modernidad; y por otro lado, están aquellos otros que no descartan la existencia misma de configuraciones sociopolíticas capaces de ejercer el monopolio de la violencia, por lo que reconocen positivamente diversas formas de Estado a lo largo de la historia. En efecto, no existe unidad de criterio respecto de si resulta posible pensar la dinámica política de “otras” sociedades y culturas a partir de una categoría conceptual que, según unos, da cuenta de un desarrollo histórico particular de Occidente a partir del siglo XV o, según otros, del siglo XIX; o, por el contrario, si es preciso buscar alternativas categoriales que describan con mayor precisión la singularidad de los objetos que estudian (Lull y Micó, 2007).

En el presente artículo procuramos aportar algunas reflexiones al debate teórico sobre la pertinencia del concepto de Estado para pensar aquellas sociedades del continente americano que, en momentos previos a la invasión europea, configuraron sistemas sociopolíticos complejos, desplegaron pautas variadas de funcionamiento económico y cultural a lo largo de extensos territorios y dominaron a diversas comunidades étnicas (Trigger, 2007; Campagno, 2007; Tantaleán, 2012, 2013). Tomando a la antigua civilización inka¹ como estudio de caso, entendemos que la misma puede ser conceptualizada como una sociedad estatal ya que –siguiendo la propuesta teórica del historiador Marcelo Campagno (2007, 10-

¹ En este trabajo, el término quechua *inka* referirá al macro grupo étnico históricamente dicho, mientras que su castellanización moderna, la palabra *inca*, la emplearemos para referirnos a los restos arqueológicos de la cultura material de tal grupo étnico. Asimismo, el concepto *Inka* [con mayúsculas] referirá al título y cargo del gobernante estatal en tiempos del Tawantinsuyu.

11; 2015, 24-26)– su estructura y dinámica permiten identificar una red de prácticas articuladas a nivel global en torno a una “lógica de organización social” derivada del “monopolio de la coerción” que ejerce un grupo social minoritario (la clase dominante) por sobre un conjunto más amplio de individuos (la población dominada), construyendo así una red material y simbólica de poder expresada –al menos en términos analíticos– en el despliegue de tres grandes “capacidades de hacer”: la “capacidad de coerción”, la “capacidad de creación” y la “capacidad de intervención”.

Aunque la problemática de la estatalidad del Tawantinsuyu puede parecer, *a priori*, una cuestión muy estudiada en el campo de la historiografía andina y, por extensión, americanista (D’Altroy, 1999; D’Altroy y Schreiber, 2004; Covey, 2008; Tantaleán, 2015), nos interesa volver una vez más sobre esta cuestión puesto que, como advierte Pierre Bourdieu, “(...) *debido a que [el Estado] es el resultado de un proceso..., la institución instituida hace olvidar que es fruto de una larga serie de actos de institución y se presenta con todas las apariencias de lo natural*” (1997. Destacados nuestros). En consecuencia, a lo largo de las siguientes páginas, intentaremos demostrar –como hipótesis– que los atributos de “estatalidad” del Tawantinsuyu pueden ser advertidos a partir del despliegue de dichas “capacidades de hacer” que permitieron dotar a esta antigua cultura de todos aquellos aspectos que cautivaron el interés de muchísimos hombres –desde los cronistas coloniales del siglo XVI hasta los investigadores modernos–, como su gran estructura productiva diversificada, su sofisticada división social del trabajo, su importante capacidad de generación y acumulación de excedentes, sus grandes obras arquitectónicas, su control sobre sociedades tan diversas y territorios cada vez más extensos.

Las capacidades estatales del Tawantinsuyu

La aparición y consolidación de un nuevo escenario sociopolítico en el marco de la región del Cuzco a partir del siglo XIII y su posterior expansión territorial durante las centurias siguientes a lo largo de los Andes constituyó –siguiendo las definiciones esbozadas por Campagno– el resultado de que la “práctica estatal” se haya establecido como una lógica de organización social a nivel global, configurando así una intrincada red de dominación sobre un conjunto de sociedades con formas disímiles de organización y situadas en un espacio caracterizado por la diversidad ecológica y la modalidad de asentamiento salpicada o discontinua. Fueron los principales *kurakas* inkas y sus aliados quienes conformaron ese complejo entramado de relaciones políticas y sociales de dominación, catapultándose como el núcleo de una elite de nuevo signo, una clase social establecida sobre la base del monopolio de la violencia, con capacidad para imponerse sobre diversas poblaciones étnicas y restringir socialmente el acceso a ciertos recursos, funciones, conocimientos y objetos. Para mediados del siglo XV, el Estado inka había logrado convertirse en el Tawantinsuyu, un gran imperio de carácter multiétnico cuya extensión territorial sobrepasaba las fronteras alguna vez integradas a las diferentes experiencias estatales precedentes del mundo andino prehispánico (Espinoza Soriano, 1997, p. 490-500; Zapata, 2010, 2013).

En esta línea de reflexión, las múltiples operatorias sociales que los gobernantes inkas detentan en el contexto del surgimiento y expansión del Tawantinsuyu como una formación estatal pueden ser objeto de la categorización analítica que, como bien indicamos *supra*, se expresa en los términos de tres grandes y amplias “capacidades de *hacer*”. En los párrafos que siguen ilustraremos los mecanismos específicos a través de los cuales se expresan estas distintas capacidades del Estado inka en el mundo andino prehispánico, aunque su examen por separado no debe hacer perder de vista al lector la simultaneidad y la compleja

imbricación con que se manifestaron en la situación sociohistórica concreta, siendo en todo caso múltiples rostros de un proceso único.

La capacidad coercitiva del Tawantinsuyu

En principio, el Tawantinsuyu se establece –quizá de modo más visible– en el ejercicio de su “capacidad de coerción”, esto es, en la aplicación o amenaza de violencia física tendiente a lograr el acatamiento a la voluntad de quien la ejerce y a suprimir toda eventual resistencia a su autoridad. El ejercicio monopólico de la coerción por parte de los gobernantes inkas resulta observable en dos grandes direcciones: hacia fuera la sociedad inka como hacia adentro de la misma sociedad.

La violencia estatal hacia el exterior cristalizó en la serie de guerras, presiones y amenazas que los soberanos cuzqueños implementaron para extender su poder a otras latitudes. Sus primeros éxitos y los consecuentes réditos obtenidos en las campañas emprendidas en los espacios cercanos al Cuzco debieron incentivar a los inkas a emprender un programa muy concreto de conquistas. A los ojos de la elite inka, las posibilidades que se abrían con una política sostenida de expansión político-territorial hacia otras regiones del mundo andino eran varias: la adquisición y explotación de nuevas tierras, la movilización de nuevos contingentes laborales y la extracción de nuevos productos. Por ello, luego de asegurar y consolidar su preeminencia en el área serrana a través de una serie de campañas iniciales, los inkas prosiguieron su largo recorrido expansionista hacia la cuenca del lago Titicaca, la zona oriental de yungas, la costa central, el océano Pacífico y el actual sur ecuatoriano (D’Altroy, 2003: 87-116).

El instrumento clave para ello fue un ejército multiétnico que la elite inka organizó a partir de reclutar diversos súbditos (varones de entre 25 y 50 años procedentes de diferentes comunidades andinas), los cuales llegaron a sumar casi unos 200.000 soldados bien disciplinados e instruidos en tácticas de combate que debieron hacer frente a los problemas más diversos y acuciantes derivados de la continua política de expansión territorial de los gobernantes cuzqueños, entre los que podemos mencionar las dificultades que presentaba tener que recorrer y/o luchar en terrenos selváticos, montañosos, desérticos o pantanosos así como también la simultaneidad o sucesiva alternancia de los frentes de lucha, obligando a que las tropas se encontraran en permanente desplazamiento. Consecuentemente, para mantener activo el servicio de este ejército de guerreros, el gobierno imperial se veía obligado a destinar gran parte de los recursos extraídos de las comunidades, así como también le resultaba imprescindible tanto la construcción de caminos que facilitaran su desplazamiento como la edificación de postas en diferentes regiones del imperio que servían para el descanso de las tropas en campaña y para el recambio de animales y armas (Espinoza Soriano, 1997: 361-366).

El proceso de institucionalización del ejército inka impuso, en el ámbito de las bases sociales, “pérdidas y sujeciones”, ya que como sostiene Fernando Savater, *“El Estado pretende monopolizar la violencia intrasocial, obligando a renunciar a cada uno... a su fuerza propia y tendiendo a igualarlos por vía negativa en un Todo homogéneo, en el que ya no queden asociaciones intermedias, castas privilegias ni ningún otro foco de energía política que pueda resistirse o amenazar al monopolio del poder”* (1996: 20-21). De aquí en más, la práctica de la guerra se transformaría en una cuestión del Tawantinsuyu, decida a nivel de la cúpula del Estado inka, manejada como prerrogativa exclusiva de los gobernantes cuzqueños (Espinoza Soriano, 1997: 309; D’Altroy, 2003: 87-116). Cuando la empresa a

llevar a cabo estaba vinculada con la guerra, con cierta estrategia a implementar frente a un grupo étnico particular o con una nueva campaña de conquista que se planeaba, el *Inka* no solamente tomaba el consejo de los grandes jefes militares que lo asistían en materia bélica, sino que además él mismo dirigía sus ejércitos, porque a través de su propia presencia parecía garantizar la seguridad y la victoria. Su poder, su fuerza y su habilidad, pero además el magnetismo que emanaba de su persona, dotaban a las tropas del valor necesario para enfrentarse al enemigo con la certera confianza de que la batalla devendría en triunfo. Ello era constantemente enunciado a través de ritos vinculados a la práctica bélica o “festivales de la victoria”, los cuales no sólo reactualizaban el dominio territorial de los cuzqueños –y con éste, las relaciones de dominación basadas en la coacción– sino que además constituían verdaderas escenas del poderío y superioridad del *Inka* frente a cualquier población andina que intentara modificar el orden impuesto por el Tawantinsuyu (Pease, 1991: 73-74; Espinoza Soriano, 1997: 312; Niles, 1999: 56-73).

Sin embargo, la presencia estatal inka más allá del Cuzco no significó que muchos de los conflictos interétnicos desaparecieran tras una supuesta “*pax inca*”. La creación del ejército inka, en efecto, no eliminó automáticamente ni las rebeliones mantenidas por aquellas sociedades que no se amoldaban al control hegemónico de la elite inka y querían desprenderse de su yugo ni tampoco los ataques sobre las fronteras imperiales, asediadas de forma permanente por otros grupos étnicos que permanecían independientes del control cuzqueño (Conrad y Demarest, 1988: 162-163; Bravo Guerreira, 1986: 90; Espinoza Soriano, 1997: 378; Murra, 2002: 57-66 y 68-70). Entre los procesos de resistencia que afectaron coyunturalmente al Tawantinsuyu, sobresalieron los movimientos de los valles calchaquíes del noroeste argentino (Lorandi, 1980, 1988a, 1988b; Lorandi y Boixadós, 1987-1988; De Hoyos, 2011; Williams y Castellanos, 2011) y los levantamientos de las guarniciones

cuzqueñas acantonadas en las etnias periféricas (Espinoza Soriano, 1997: 312). Las rebeliones interiores que los inkas debieron enfrentar poseían, huelga decirlo, un carácter local, por lo que rara vez se extendían a otras regiones. Además, estas rebeliones estuvieron –en general– inspiradas por una motivación común: la defensa de las autonomías étnicas, amenazadas y cada vez más subvertidas por la creciente centralización del poder en un imperio que, a los ojos de aquellos sojuzgados, encarnaba el proyecto hegemónico de los gobernantes cuzqueños (Conrad y Demarest, 1988: 167). Los ejércitos inkas debieron hacer frente a las distintas presiones sobre las fronteras del Estado: al sur, en el río Maule, las poblaciones *reche* detuvieron el avance inka y constituyeron una permanente amenaza (León, 1983; Dillehay y Gordon, 1988); lo mismo ocurrió en el oriente, una frontera aún más convulsionada por los ataques de distintas comunidades de origen chaqueño-amazónico (como los *chiriguano*s o *ava* y los *juríes* o *xuríes*) que, desplazándose hacia oeste, acechaban y sometían a las poblaciones asentadas en el borde del macizo andino (Pärssinen y Siiriaänen, 1988; Pärssinen, Siiriaänen y Korpisaari, 2003; Alconini, 2004, 2009).

El hecho de que a las situaciones de conquista y dominación correspondían otros episodios de insubordinación y comportamiento irreverente ante el Estado inka nos advierte acerca de dos características propias de la intervención de un tipo de lógica estatal. En primer lugar, cualquier comunidad que ejerciera la violencia con independencia del Estado se volvería automáticamente un grupo rebelde; y en segundo lugar, el Estado debía tomar acciones que tendrían disímiles características de acuerdo a la belicosidad y capacidad de resistencia de los pueblos sometidos y a la propia capacidad de maniobra que poseía el ejército imperial. Por ejemplo, muchos pueblos fueron arrancados de sus regiones, separados de su autoridad étnica y trasladados a otras en calidad de *mitimaes* o *mitmaqunas* estatales; también fue común que instalaran especies de fortalezas, mientras que otras etnias debieron ser

incorporadas y se les otorgaron responsabilidades políticas y militares en términos de privilegiados (Pease, 1982; Regalado de Hurtado, 1984; Bunster, 1994; Espinoza Soriano, 1997: 379-388). Al respecto, es preciso recordar que el Tawantinsuyu, como otros tantos imperios antiguos, no contaba por entonces con el poder suficiente —expresado en una avanzada capacidad de maniobra y logística— como para avasallar por completo la natural defensa de la autonomía de las diferentes sociedades. El simultáneo o sucesivo empleo de efectivos militares como estrategia “preventiva” dirigida a conservar el orden en aquellos puntos conflictivos de las provincias y/o en los puestos de fronteras exigió, en efecto, el despliegue de una capacidad operativa significativa por parte de los inkas, la cual dependía a su vez de otros factores: de un cuantioso volumen de recursos, de las amplias distancias que se debían recorrer, de las múltiples geografías a las que se enfrentaba, de los tiempos que conllevaba la circulación de la información y las comunicaciones de las situaciones a las altas esferas de mando y de la consiguiente demora en la toma de decisiones (Espinoza Soriano, 1997:361; D’Altroy, 2003: 245-276).

Además, el acceso monopólico del Estado a los medios de coerción trae aparejados otros corolarios en los diferentes ámbitos de la experiencia social de aquellos territorios ya incluidos en la órbita del imperio inka. En este sentido, un foco de ejercicio de la violencia del Tawantinsuyu podía ser el polo social compuesto por los comuneros y cuya manifestación más íntegra de la dominación eran las obligaciones tributarias. Los gobernantes del Tawantinsuyu aprovecharon la existencia de un conjunto de realidades preexistentes para fundamentar sus prácticas tributarias: al igual que los *kurakas*, emplearon la “generosidad institucionalizada” para instaurar una trama de lealtades y fortalecer obligaciones: así, una vez que el *Inka* conquistaba un grupo étnico, las tierras pasaban a ser su posesión, pero luego éste se las confería como “regalos” rituales y, en consecuencia, construía una red de

dependencias al obligar a sus receptores a actuar de manera recíproca (Rostworoski, 1999: 68-79). La cooptación de los *kurakas* significaba la indudable participación de los miembros de la comunidad en la nueva estructura de poder a la que éstos se incorporaban. A resultas de ello, el Tawantinsuyu pudo contar con una mano de obra numerosa y bien disciplinada, capaz de ser empleada al servicio de sus propios fines. En general, el Estado de los inkas extraía población comunera y los redistribuía como fuerza de trabajo para el *Inka*, su familia, la élite y a ciertos beneficiarios que resultaban vitales. Dicha población era administrada bajo la forma de *mita* o grupos de trabajo por turnos destinados a realizar diferentes tareas vinculadas a la producción agrícola y ganadera estatal, la formación de los ejércitos y las grandes construcciones, entre otras tareas (Espinoza Soriano, 1997, p. 206-212). En este sentido, Juan Ossio (1995: 136-137) señala acertadamente que “*Del hatunruna o pueblo lo que el Inca recibió fundamentalmente fue trabajo, que pudo traducirse en bienes en la medida en que estuvo destinado para producir bienes agrícolas, ganaderos, mineros, y otros más*” (Destacado del autor).

Sin embargo, es muy probable que cuando los inkas percibieron que contaban con el suficiente poder como para dejar de lado, al menos temporalmente, el “ruego” como estrategia política de subordinación, decidieran actuar directamente sobre las sociedades dominadas a través de un expediente violento, sin que mediase ninguna instancia de negociación interétnica. En efecto, el monopolio de la violencia permitiría ampliar el número de personas extraídas de sus comunidades para cubrir la categoría de *yanas* (o *yanaconas*) y *acqllas* (mujeres escogidas), servidores que ejercían tareas especiales de acuerdo a su *status* y que podían ir desde simples campesinos hasta asistentes adjuntos a diversos individuos ubicados en los escalones del poder –ya fuese un *Inka*, una *coya* o reina, una *wak’a* o un representante provincial del gobierno imperial (Espinoza Soriano, 1997: 212-219 y 287-293;

Rostworoski, 1999; Bravo Guerreira, 1986: 102-103; Ossio, 1995:136; Silverblatt, 1990: 60-79; Pärssinen, 2003: 141-156). Por cierto que tanto las *yanas* como las *acqllas* fueron grupos que, en numerosos episodios, no retornaron a su núcleo original y rompieron todo tipo de vínculo parental, identitario y objetivo con sus comunidades respectivas a partir del ejercicio de la violencia estatal que blandía el Tawantinsuyu acorde a sus necesidades. Aquellos que veían rotos sus antiguos lazos ancestrales se hallaban perjudicados al no poder ya contar con los deberes y derechos propios de la reciprocidad parental, es decir, de obtener ayuda y apoyo de sus núcleos familiares y parentales, únicos soportes capaces de garantizárselos. A su turno, las comunidades de origen se veían perjudicadas al perder una cifra importante de sus miembros.

La capacidad de creación del Tawantinsuyu

En segundo lugar, el Tawantinsuyu conlleva una singular “capacidad de creación”. Al respecto, ya Craig Morris (1986: 487.) planteaba que “(...) *las prácticas estatales pueden ser vistas como explotativas, pero también fueron muy creativas*” (Traducción nuestra). Entonces, si el ejercicio monopólico de la violencia física permitía que los señores del Cuzco pudieran extraer una corriente tributaria de las comunidades, en otros términos también significa que podían movilizar un cuantioso excedente en fuerza de trabajo, en recursos alimentarios y bienes de prestigio para poder conducir y gestionar una política de construcciones en gran escala que dejaría una profunda y duradera impronta en el paisaje andino, materializadas en la erección de grandes palacios para los gobernantes cuzqueños y sus linajes, variedad de templos y recintos culturales, los edificios residenciales para los funcionarios y dependientes, los diferentes núcleos urbanos, centros administrativos y

fortalezas, así como también los almacenes, tambos, canales, andenerías, calzadas y caminos para la circulación de personas y productos (Morris, 1973; Espinoza Soriano, 1997: 229-236, 244, 262-266, 330-344 y 388-398; Pease, 2000: 161-167; D'Altroy, 2003: 285-296; Covey, 2008: 816-821).

Las formas de avance material del imperio inka sobre el espacio interior, expresadas en estas obras de infraestructura destinadas, fundamentalmente, a incorporar al circuito dinámico de la economía política inka aquellas actividades productivas desarrolladas a lo largo de la cordillera, producía dos tipos de consecuencias: por un lado, ampliaba los procesos productivos, multiplicando así las oportunidades de acaparar mayores volúmenes de excedentes y una cuantiosa mano de obra; y, por el otro, extendía la base socioeconómica que sustentaba al imperio, al apoyarse en los diferentes unidades domésticas de producción y reproducción (Murra, 1999). En ese sentido, el perfil creador del Tawantinsuyu hacía efectiva tanto la movilización de los recursos como la articulación de las “economías domésticas” o aldeanas de acuerdo a los intereses estatales, conformando nuevas modalidades de reproducción social. Aquellas diversas poblaciones –más simples o más complejas en sus estructuras socioeconómicas y políticas– que fueron incorporadas al campo de dominación del Tawantinsuyu participaron, al mismo tiempo, en ambas economías, ora en sus propios lugares de residencia doméstica, ora en ámbitos e infraestructuras exclusivamente creados para el Estado (Carrasco, 1982; Espinoza Soriano, 2008). Sea cual fuere el caso, la ubicación de las comunidades y grupos étnicos dependió de la funcionalidad que resultaba al imperio en sus objetivos (Mulvany, 2003).

La gestación de un conjunto de especialistas –a tiempo completo–, denominados *apocunas*, relacionados con actividades administrativas y burocráticas constituye otra importante manifestación de la “capacidad de creación” del Estado inka. Es el poder del

Estado, como ha señalado Waldemar Espinoza Soriano (1997: 345), “(...) *el que organizaba y ponía en marcha a ese hormiguero de funcionarios para cumplir y dar cima a los proyectos gubernamentales*”. Dadas las dimensiones territoriales que alcanzó el Tawantinsuyu, para que la administración estatal funcionara de forma aceiteada como una fuerza centrípeta y centrífuga (al mismo tiempo que recababa bienes y energías los redistribuía en todos sus territorios), los inkas debieron impulsar la puesta en marcha de un gran cuadro administrativo-burocrático que les permitiera configurar esquemas organizacionales que facilitarían la extracción, almacenamiento y redistribución de los tributos que se iban acumulando, la movilización de fuerza de trabajo, la conducción de los ejércitos, el culto a las entidades divinas, la transmisión de información y el transporte de materias primas (Morris, 1986; Pease, 1991: 34-35; Espinoza Soriano, 1997: 316-319; D’Altroy, 2003: 277-278; Pärssinen, 2003: 156 y ss.). Según Concepción Bravo Guerreira (1986: 106 y 112),

“(...) la planificación e integración cuidadosa y racional de las complejas sociedades andinas permitió a los incas imponer sobre ellas un sistema administrativo que controlara una numerosa burocracia y que hizo posible la solidez política y el auge económico del Estado... La figura de estos funcionarios era la clave del sistema administrativo del imperio... [y]...para ejercer sus funciones de carácter militar, político y judicial, disponía de una amplia red de funcionarios subalternos...”.

A través de estos burócratas estatales y sus subordinados, verdaderos agentes de la nueva fuerza política, los gobernantes cuzqueños podrían inmiscuirse en donde considerasen indicado.

Los efectos sociales más profundos de este conjunto de transformaciones a partir de la novedosa capacidad de creación que posee la dinámica estatal pueden, traducirse en dos imaginarios disímiles aunque conexos: uno, excluyente y notablemente visible, que colocaba la inmensidad e inconmensurabilidad del Estado (y de sus agentes) representado centralmente en las infraestructuras estatales frente a la inferioridad de una base comunera

que participaba en la construcción de las mismas. Y otro imaginario, no menos operante, pero quizás más perceptible en términos objetivos, que reconocería las ventajas de los nuevos esquemas de organización a través de los beneficios obtenidos. Sobre este último punto vale la pena detenerse, justamente porque el Tawantinsuyu –en tanto Estado– no sólo es destructor, sino también creador, por lo que su presencia era legitimada debido a que ciertos beneficios debieron haber sido rápidamente perceptibles y capitalizables por parte de la gran masa de campesinos. Así, por ejemplo, el alcance redistributivo del Estado, o bien la expansión productiva permitida por las obras de regadío, entre otras políticas, no podían dejar de ser apreciados por los beneficios que producían para las comunidades. En efecto, para los inkas y demás etnias sometidas, el Tawantinsuyu debió mostrarse –y ser representado a través de la parafernalia oficial– como una descomunal fuerza creadora, puesto que

“(…) el pueblo recibió del Estado alimentos, mientras cumplían con su *mita* o cuando se declaraba la hambruna. También recibieron tecnología, como canales de riego, andenerías, etc., para ampliar la frontera agrícola; ejércitos para protegerse de la agresión de otros pueblos. Pero su mayor contribución del Estado fue dar la posibilidad de vivir en un cosmos ordenado gracias a la presencia vivía de un principio unificador que está al mismo nivel que las divinidades celestes” (Ossio, 1995: 137. Destacado del autor).

Claro está que estos beneficios y contraprestaciones, en tanto están dirigidos a y por ciertos sectores de la sociedad, suponen a menudo privilegios que, por oposición, condenan a otros sectores indirectamente perjudicados. Por ello, la infinidad de ayudas a la que la acción del Tawantinsuyu debía volcarse a resolver para obtener aliados, encontraba su contratara simbólica: colocar un velo a la desnuda represión, disimular los procesos de exclusión y revestir de un barniz legitimante los intereses propios de la elite, operaciones tendientes a convertir la dominación en hegemonía y la desigualdad a favor de unos (y no de otros) en requisitos para el bienestar general.

No basta con señalar que se impulsaba la ejecución de obras que contribuían a las poblaciones locales. El Tawantinsuyu tuvo, ciertamente, un rol preponderante en la creación de nuevas oportunidades, intereses y necesidades que contribuyeron efectivamente a las sociedades andinas. Este aspecto de la lógica estatal no solamente valió para auxiliar en determinadas tareas a las comunidades, sino además para establecer una vinculación efectiva y material entre el imperio y las diversas etnias. Ello le permitía al Estado inka afirmar su legitimidad y viabilidad como sistema global de organización, es decir, el reconocimiento social de su indispensabilidad y el suministro de las fuerzas y recursos necesarios para reproducir el patrón de relaciones que su propia intervención conformaba. En este sentido, el *statu quo* –la preeminencia de la elite inka– no se legitima aquí a través del uso de la violencia física o amenaza de coerción, sino que se reproduce a partir de una serie de “contraprestaciones” que creaban vínculos de solidaridad y sentaban las bases sociales de posibles alianzas y negociaciones. Es por ello que los dinastas inkas intentaron ganar la adhesión de los *kurakas*

“(…) colmándolos de regalos consistentes en *yanas*, ropas, joyas, coca, vajilla de oro y plata, tierras, ganado, enviándolos al Cusco para participar en ceremonias e fidelidad hacia el *sapainca*, dándoles una educación *proinca*. También donándoles esposas cuzqueñas, sentándolos lado a lado del *sapainca* para que comieran juntos o desplazándose a la misma altura en sus respectivas *andas*, permitiéndoles capitanear a los guerreros de sus etnias (pero bajo el comando de generales inkas) en las campañas de conquista y represión en otras nacionalidades...” (Espinoza Soriano 1997: 357. Destacado del autor).

La presencia de los *kurakas* fue, entonces, central para las autoridades cuzqueñas que, interesadas en mantener el dominio sobre dichas poblaciones luego de las largas y costosas guerras y pactos, buscaron en ellos a interlocutores capaces de acomodarse a la nueva situación, movilizar un número muy importante de personas que atendieran los trabajos impuestos y con habilidad para tratar con la administración inka. El reconocimiento de esos

kurakas no sólo incrementó riqueza y capacidad de distribución en cada comunidad, sino que además les permitió consolidar su prestigio y posición jerárquica. Este proceso tuvo su expresión simbólica en la adopción de nuevos ordenadores sociales, ceremonias y rituales que establecieron distinciones jerárquicas entre los líderes y ponían de relieve las nuevas condiciones sociales y políticas, visibles en diferencias en las viviendas, el número de esposas, el vestuario y los adornos así como en la exhibición de objetos de metal o viajar sentado en una *tiana*, especie de silla que demostraba su prestigio y solemnidad.

La capacidad de intervención del Tawantinsuyu

En tercer lugar, el Estado inka extiende todo un conjunto de prácticas que pueden ser tomadas como indicios de su “capacidad de intervención” en el tejido social, ya que el monopolio de la violencia física le permite a la élite cuzqueña no sólo invadir ámbitos de acción propios de las comunidades, convirtiéndolos en foco de atención y prerrogativas de la administración inka, sino también una profunda transformación de los marcos de referencia sociales e ideológicos de la vida comunal (D’Altroy, 1999; 2003: 215-235 y 313-337). En efecto, además de sus incomparables potencialidades para imponerse violentamente y para crear nuevas modalidades de actuación, el Tawantinsuyu posee una significativa capacidad para interferir, monopolizar, recodificar y reorientar, volviéndolo un actor verdaderamente “omnipresente” e “inescrutable”.

Pese a que cierta autonomía de las comunidades fue respetada por el Tawantinsuyu, en tanto dejaba la resolución de ciertos asuntos en el estricto nivel local, para muchas etnias la injerencia estatal no representó una continuidad sino una clara ruptura en su organización. En ciertos casos, tal como ha planteado Steven Stern (1986: 51-52),

“(…) la política estatal agravó la fragmentación étnica y simultáneamente redujo la autonomía comunitaria o étnica frente a una nueva competencia. El Estado se apoderó de funciones clave de gestión, como la protección o la ampliación de los recursos locales contra las posibles injerencias de otros grupos. Las mejorías o los empeoramientos de la economía quedaron vinculados al servicio al Estado... Las obligaciones de trabajar para el Estado y sus dioses redujeron el tiempo de trabajo disponible para los hogares y los ayllus para su propio uso, lo cual les privó de posibles energías y acumulación de excedentes”.

Evidentemente, el elemento que resalta en este cuadro de cambios es aquel conectado con los medios de producción, esto es, las tierras comunitarias de labranza y pastoreo, de los santuarios locales y las colonias *mitmaqkuna* que habían formado parte anteriormente del dominio de dichos grupos y que ahora eran reasignadas por y al Estado a los soberanos inkas, las *panaqas*, el culto solar, etc. (Espinoza Soriano, 1997: 181-199; Murra, 2002: 294-307; Bravo Guerreira, 1986: 117-121).

Además, el Tawantinsuyu principia su existencia como Estado mediante otro expediente de intervención en la esfera social: la generación de mecanismos simbólicos de consenso que legitimara ideológicamente la hegemonía de la elite inka sobre las poblaciones conquistadas y, de ese modo, poder concentrar en torno a sí las energías sociales y los excedentes producidos por las bases comuneras. Los inkas formularon ámbitos de consenso recurriendo al campo de las tradiciones, mitos y costumbres que hundían sus raíces en la propia cosmovisión religiosa andina y atravesaban a toda la experiencia social cotidiana (Pease, 1991: 61-73; 2000: 145-160; Espinoza Soriano, 1997: 435-446; De Leonardis y Lau, 2004). Sin embargo, el Estado inka no interviene para establecer una suerte de ortodoxia excluyente, sino para reordenar todo un mundo sagrado y reorientarlo como una estrategia de legitimación: se edifican templos y recintos sagrados, se instituye un cuerpo de especialistas relacionados con la actividad cultural y se imponen nuevos rituales que justifican la presencia del nuevo orden: el orden estatal (Bauer, 1996; Niles, 1999: 73-74). Entre las

resignificaciones más importantes que introduce el Tawantinsuyu sobre el sistema de creencias andinas, se encuentran tres procesos: la difusión del culto a la divinidad solar, la sacralización de la figura de los gobernantes cuzqueños y la colonización simbólica de los paisajes rituales.

Con la consolidación del Tawantinsuyu, el culto a la divinidad astral más importante entre los inkas, el Sol –conocido, en lengua quechua, como *Inti*–, alcanzó una importante notoriedad y se volvió el “culto oficial” del imperio, no sólo debido al hecho de que era dador de salud, paz y vida, sino básicamente porque tal divinidad era concebida como “padre” y “fundador” de la etnia inka y los miembros de ésta como sus descendientes. Para el común de la población, el Sol debió haber sido tenido por un gran “antepasado dinástico celestial” de los gobernantes inkas, una suerte de “patrono étnico” que legitimaba el gobierno y supremacía de los linajes cuzqueños (Conrad y Demarest, 1988: 139; Espinoza Soriano, 1997: 298-301 y 446-450). En consecuencia, el *Sapa Inka* –tal el título que ostentaban los gobernantes– personificaba a la máxima autoridad imperial y, al mismo tiempo, era venerado por su condición sagrada de *Intichurri* (hijo predilecto del Sol) como la figura responsable del equilibrio cósmico y social: imponía justicia, intermediaba entre el mundo terrenal y sobrenatural y aseguraba la ecuanimidad en todo el universo (Pease, 1990: 5-9; 1991: 31-32; Espinoza Soriano, 1997: 302, 314 y 453). En otras palabras, tal como ha afirmado Franklin Pease (1991: 65),

“(…) el *Inca* era un ser divino, un centro viviente, cuya presencia en un lugar determinaba la inmediata e inevitable sacralización del mismo. El carácter divino y solar del *Inca* hacía también que la mayor importancia y solemnidad de ciertas celebraciones no estribara en su realización en la ciudad sagrada, sino donde el *Inca* estuviera”

Por lo tanto, cuando el pueblo adoraba a *Inti*, al mismo tiempo estaba rindiendo culto al señor de los “cuatro suyus”, puesto que las nociones de la creación universal, el patronazgo

étnico y el abolengo divino de los señores del Cuzco no podían desvincularse ni aislarse por completo (Conrad y Demarest, 1988: 139-140). De allí que los inkas se encargaron de expandir el culto solar en todo el espacio andino como una estrategia de justificación religiosa de su hegemonía, aunque –para algunos autores– tal culto continuo siendo una práctica ritual más bien restringida a la elite cuzqueña y –precisamente por esta razón– sus fiestas y rituales se realizaban en complejos ceremoniales específicos, en los que el común de la población no tenía acceso. Fue en el Cuzco donde se llevaron a cabo las mayores festividades en honor al sol. Allí se hallaba el *Coricancha*, el templo más importante del Tawantinsuyu, el cual podía albergar solamente a la élite cusqueña e incluso poseía ambientes de uso exclusivo del soberano inka (Espinoza Soriano, 1997: 323, 329 y 450-453). El acceso y participación de la gente común y, según las crónicas, de algunos *kurakas* que venían de regiones alejadas del imperio estarían limitados a las ceremonias grandes y masivas dedicadas al Sol llevadas a cabo en los múltiples templos provinciales conocidos como *ushnus*, especies de pirámides instaladas en explanadas y en las cuales se realizaban otras festividades religiosas además del culto solar, siendo una de las principales construcciones de este tipo aquella ubicada en *Aucaypata* (plaza central del Cusco) (Pease, 1991: 68 y 158).

Si bien la expansión político-territorial del Tawantinsuyu derivaría en la generalización del culto al sol y la realización de “rituales de fundación que ordenan el *caos* existente y lo incorporan al *cosmos* o mundo ordenado por la divinidad” (Pease, 1991: 36. Destacados del autor), tal política no implicó que los inkas suplantaran los cultos locales, destruyeran los adoratorios previos y/o prohibieran en forma alguna los ritos (pre)existentes. Por el contrario, cada incorporación de territorios supuso el reconocimiento de las diversas expresiones étnicas y regionales de veneración hacia los ancestros que se tenían entre las diversas sociedades que se veían anexadas a la órbita imperial y, en consecuencia, en el trazado de

una nueva “geografía de lo sagrado” a lo largo de sus dominios territoriales (Stanish y Bauer, 2007). Como lo demuestran tanto la importante masa de ofrendas y sacrificios como los múltiples espacios rituales de veneración a gran escala que los inkas levantaron para las *wakas* regionales y locales (Isbell, 1997; Brittenham, 2011; Eeckhout y Owens, 2015), estas prácticas compusieron uno de sus gestos políticos más recurrentes. Tal como ha señalado Karen Spalding (1984: 98), “(...) *hay considerable evidencia que éstas [las wak’as de las poblaciones conquistadas] se transformaron en el foco de ceremonias auspiciadas por el Estado, apoyadas por complejos arquitectónicos específicamente construidos para el almacenaje y preparación de sacrificios y el mantenimiento de personas asignadas a su servicio*” (Traducción nuestra). No sería errado afirmar, entonces, que fue alrededor del culto a los antepasados y la veneración a las *wak’as* que el Estado inka puso en marcha otra importante y profunda resignificación de carácter ideológico: los inkas establecerían una especie de patronazgo estatal sobre un variopinto conjunto de *wak’as*, *pacarinas* y ancestros erigiendo nuevos recintos para la adoración de los mismos, brindando mayor número de regalos, ofrendas y sacrificios o complejizando las fiestas y celebraciones rituales en un nivel nunca conocido por las comunidades (Acuto, 2009).

La colonización de estos espacios étnicos sagrados fue una importante inversión material y simbólica de los soberanos cuzqueños pues, al manipular ciertos símbolos y rodear al poder de tales “representaciones colectivas” (Baczko, 2005), colaboró en la legitimación de la dominación política y económica del Tawantinsuyu. Estos actos inkas de veneración a los elementos sacralizados del paisaje configuraron un juego asimétrico de lealtades y servicios entre el Estado y las comunidades, por cuanto las *wak’as* –a través de sus descendientes terrenales– se veían ahora obligadas, por reciprocidad, a atender los “ruegos” de los inkas, esto es, las demandas de colaboración en las tareas estatales que eran encargadas desde el

lejano Cuzco (Zapata, 2009; 2012). De no hacerlo, tanto el grupo étnico como sus *wakas* se verían costosamente perjudicados a través de represalias o del olvido deliberado si no se atendían los requerimientos de los inkas (Niles, 1999: 84). Además, en ciertas ceremonias y festividades estatales (como algún rito de iniciación, asunción de un nuevo gobernante y/o los agasajos que efectuaba el soberano de turno), los *kurakas* debían concurrir a las mismas con las imágenes de antepasados. Dichos momentos festivos servían de marco para pagar tributos sacrificiales, actualizar los lazos de lealtad, dependencia y subordinación, confirmar o renovar cargos en el aparato estatal o consultar a las distintas *wakas* que se encontrasen allí (Espinoza Soriano, 1997: 320 y 358). Al respecto, John Rowe (1967:63) observó en sus investigaciones que

“(…) se le requirió a cada provincia del imperio enviar cada año al Cuzco uno de sus principales objetos de culto. Los objetos de culto provinciales fueron instalados con todo honor en el templo principal de la religión estatal, donde sirvieron al mismo tiempo como rehenes que garantizaban el buen comportamiento de sus devotos y como recordatorios de que el Cuzco era un centro religioso para todo el imperio. Cada año, cuando nuevos objetos de culto eran traídos, se les permitía a las poblaciones provinciales llevarse aquellos que habían permanecido en el Cuzco el año previo” (Traducción nuestra).

Finalmente, una última expresión de la intrusión estatal en el campo religioso andino radicó en el sentido que la élite inka imprimió a las tradiciones y procedimientos vinculados a la creencia en una vida de ultratumba. El peso del aparato estatal se dejó sentir en los escenarios rituales vínculos a los rituales funerarios a los antepasados de los gobernantes cuzqueños, dando un verdadero salto cuanti y cualitativo en la forma de llevarlos a cabo. Así, la configuración de un culto imperial a las momias de la realeza cuzqueña conllevó la aplicación de un complejo y ostentoso tratamiento y conservación del cadáver de los *Inkas*, la construcción de tumbas monumentales y la ejecución de celebraciones de amplias

dimensiones para aquellas. Cuando se producía la muerte de algún *Inka*, su cuerpo era momificado y, luego de ser depositado en un santuario familiar, pasaba a ser custodiado y reverenciado por su linaje (o *panaca*) –que mantenía el derecho sobre las tierras, recursos y aguas que servirían para sustentar todas aquellas actividades de adoración a la momia real (Alonso Sagasetta, 1989; Espinoza Soriano, 1997: 281, 476 y 481). Además, la *mallqui* continuaba siendo un actor político fundamental: ora como un antepasado más en la larga línea dinástica, ora como entidad oracular, ora como representante máximo de una facción dentro de la elite (Gose, 1996; Espinoza Soriano, 1997: 461). En otras palabras, continuaba siendo un ápice de autoridad y un “verdadero agente de poder” con capacidad de acción e influencia sobre el campo político cuzqueño.

Al igual que con los antepasados de las comunidades, las *mallquis* reales poseían sus propias celebraciones para enaltecer su status y memoria, pero con las dimensiones y solemnidad propias de la realeza. En tanto “puesta en espectáculo de la ideología” (Balandier, 1994), tales festividades organizadas desde el Cuzco debían operar en el contexto imperial como verdaderos dispositivos de distinción social y lograr evidenciar el poder de quienes gobernaban el imperio y/o lo habían hecho en el pasado. Es por ello que las mismas combinaban grandilocuentes rituales, peregrinaciones, espectáculos de pompa real y grandes agasajos con bebidas, alimentos y regalos solventados por el Estado (Isbell, 1997: 38-68; Kaulicke, 2001: 1-54; Niles, 1999: 48-51; D’Altroy, 2003: 173-211). De esta manera, si bien no se trataba de una tradición religiosa reservada únicamente a aquel sector social que detentaba el monopolio de la coerción, era evidente que los dispositivos ceremoniales del Tawantinsuyu otorgaban centralidad y monumentalidad a las fiestas en honor al *Inka* y su familia real, a los ex gobernantes difuntos y los linajes cuzqueños (o *panaqa*s), todos ellos

agentes que, en conjunto, estructuraban los elencos de altas esferas del poder en el Tawantinsuyu. En palabras de Conrad y Demarest (1988: 150),

“(…) el culto de las momias reales era básicamente una versión grandiosa del culto a los antepasados habitual en los Andes... Si los cuerpos muertos por cuyas bocas hablaban los antepasados del *ayllu* local eran objetos sagrados, los bultos de las momias que contenían las esencias espirituales de los gobernantes muertos tenían que contarse entre las más santas *huacas* del reino. Si los progenitores del *ayllu* recibían pequeños sacrificios y recuerdos rituales, los reyes del pasado tenían que ser tratados con toda la pompa y ceremonia de que disfrutaron como monarcas vivos. Si el *ayllu* mantenía a sus antecesores reservándoles una pequeña porción de sus campos, los emperadores difuntos se sustentaban a sí mismos conservando todas las propiedades acumuladas en vida” (Destacados de los autores).

Reflexiones finales

A lo largo del trabajo, hemos podido apenas indicar algunas cuestiones que consideramos fundamentales sobre el tema de la caracterización del Tawantinsuyu, el reino de los inkas, como un Estado, buscando presentar un abordaje de la problemática desde una perspectiva teórica que permitiera superar los esquemas explicativos basados únicamente en la concatenación cronística de personajes y hechos anecdóticos, conjugar los aportes empíricos de las investigaciones arqueológicas y etnohistóricas más significativas y, finalmente, enriquecer conceptualmente la interpretación de los procesos sociohistóricos inherentes a la constitución y dinámica de esta antigua civilización precolombina. En esa dirección, el empleo de la propuesta teórica de Campagno suministró los principales pilares conceptuales para delimitar el modo de aproximación al tema explorado, proporcionando además la posibilidad de señalar aspectos que merecerían futuras investigaciones. Al indagar la trayectoria del Tawantinsuyu a partir de este herramental teórico-conceptual, pudimos observar que su carácter estatal se expresaba través de tres diferentes capacidades o modalidades de funcionamiento que detentaron los inkas.

La capacidad coercitiva del Estado inka se manifestó tanto en la creación del ejército como la aplicación de prácticas de tributación como verdaderos mecanismos de disciplinamiento y explotación social. Al constituirse en instituciones permanentes, dichos mecanismos permitieron a un sector social minoritario del Cuzco –integrado, básicamente, por los propios gobernantes inkas y sus aliados– emprender diversas empresas de conquistas, controlar progresivamente numerosos territorios y movilizar continentes de fuerza de trabajo en dimensiones nunca antes alcanzadas por otras sociedades en la historia andina prehispánica. Además de afianzar el poder que los inkas detentaban y expandir hacia otras geografías, estos mismos mecanismos también permitían que se ejerciese la violencia física directa sobre aquellos grupos que pusieran en práctica alguna especie de resistencia hacia el mandato de la elite estatal. Es decir, la violencia estatal podía desatarse en cualquier escenario en que apareciera la negativa de participar en las políticas inkas orientadas a la recaudación y acaparamiento de los tributos en términos de bienes y fuerza de trabajo.

La capacidad creativa del Estado inka se expresó en la organización de una gran estructura administrativa, con implantaciones locales a lo largo y ancho del imperio, a partir de la cual los inkas podrían enfrentar los múltiples desafíos que planteaba la conquista de innumerables sociedades, el control sobre las comunidades y el monopolio de los recursos básicos para la producción y reproducción social (tierras, ganados, metales preciosos). Los inkas requirieron la existencia de una importante burocracia con la cual, además, pudieron movilizar la energía humana necesaria llevar a cabo diversos y extensos proyectos constructivos que o bien tenían por objetivo la obtención de mayores niveles de productividad agrícola, o bien buscaban mantener bien comunicado al imperio. Conforme se iba expandiendo el Tawantinsuyu, las múltiples construcciones que los inkas erigieron sobre el paisaje andino tenían por objetivo desplazar las tropas del ejército real para efectuar nuevas conquistas o frenar las posibles

rebeliones y/o favorecer la circulación tanto de información necesaria para la toma de decisiones como de los bienes extractados de las comunidades y ciertos segmentos de éstas obligados a cumplir con las diferentes tareas asignadas coactivamente por el Estado, ora en la capital imperial, ora en los diversos espacios controlados por el Tawantinsuyu.

La capacidad de intervención del Estado inka se sustanció en la resignificación que los soberanos cuzqueños hicieron de los rituales, ceremonias y prácticas sociales que –desde las primeras experiencias sociales hasta la formación del reino inka del Cuzco– formaban un cuerpo culturalmente preciso de tradiciones religiosas panandinas. En la medida que los principios de la cosmovisión andina eran extremadamente dúctiles, los gobernantes inkas fueron capaces de “solapar” el culto solar con la noción de abolengo divino de los principales linajes cuzqueños, una fuente efectiva de legitimación que indujo a que los mismos acumularan todos los privilegios y honores reconocibles por su pueblo, no sólo en vida sino también más allá de la muerte a través de su cuerpo momificado. Y a medida que controlaron un territorio más extenso que el Cuzco, esos mismos soberanos promovieron una forma de colonización estatal que hizo posible integrar buena parte de las *wakas*, *pacarinas* y adoratorios de las poblaciones locales a la ideología dominante y que, paralelamente, los grupos étnicos continuarán preservando sus principales referentes simbólicos. De ese modo, sin eliminar ni prohibir las prácticas rituales previas, el imperio inka fundó ritualmente un nuevo orden cósmico resignificando aquellos ámbitos de culto donde las sociedades locales establecían su particular relación sagrada con ancestros y demás fuerzas sobrenaturales, donde resolvían la posibilidad de los cursos de agua, cultivos y ganado y donde, fundamentalmente, se forjaban las identidades colectivas y memorias culturales. Aunque dicho orden fue leído por las sociedades conquistadas a partir de las prácticas ancestrales de articulación social andinas, las nuevas prácticas rituales que iban siendo incorporadas a la

conciencia y rutina de los miembros de los múltiples *ayllus* sancionaban ideológicamente tanto la apropiación y control de los excedentes como su redistribución selectiva, asimétrica y desigual, conforme a los intereses y necesidades de esta elite política.

En conclusión, el Tawantinsuyu puede legítimamente ser definido como un Estado en la medida que es posible verificar que los inkas monopolizaron los medios de coerción física, reformularon prácticas pre-existentes y crearon mecanismos sociales *ex novo* que, en conjunto, les permitieron configurar un nuevo orden político en el mundo andino prehispánico. Tales prácticas constituyeron “capacidades estatales” que, insistimos, permitían a la élite cuzqueña centralizar poder e imponer su voluntad sobre sociedades situadas en diferentes ambientes andinos y con distintos grados de complejidad sociopolítica que iban incorporándose a la órbita del gobierno imperial, sino también –y paralelamente– aumentar su legitimidad política y reproducirse en el poder con el tiempo. Sin embargo, como hemos señalado en otros trabajos, la formación histórica del Estado inka distó de ser un proceso del todo lineal y exitoso, ya que ciertos espacios y poblaciones presentaron mayores dificultades al Tawantinsuyu para su efectiva conquista y anexión (Zapata, 2010, 2013). En efecto, tal proceso involucró el tejido de una multiplicidad de vínculos políticos y económicos que articularon dialécticamente al gobierno del Cuzco y las poblaciones que se manifestó en un campo político de carácter multiétnico y tensionado por el juego de alianzas y conflictos resultante del modo en que los inkas resolvían, a través de una estructura administrativa lo suficientemente plástica a la vez que fuerte, la inserción y/o la resistencia de las diversas realidades sociopolíticas y culturales del mundo andino y sus fronteras a esa trama imperial.

Referencias bibliográficas

- Acuto, F. A. (2009). Colonizando los Andes en tiempos del Tawantinsuyu: paisajes, experiencias rituales y los inkas como ancestros. En M. Campagno (ed.). *Parentesco, patronazgo y Estado en las sociedades antiguas* (pp. 267-296). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Alconini, S. (2004). The Southeastern Inka Frontier against the Chiriguano: Structure and Dynamics of the Inka Imperial Borderlands. En *Latin American Antiquity*, 15 (4), 389-418.
- Alconini, S. (2009). La frontera inka y los grupos guaraní-chiriguano al este del Chaco boliviano: perspectivas arqueológicas y etnohistóricas. En Topic, J. R. (ed.). *La Arqueología y la Etnohistoria. Un encuentro andino* (pp. 203-241). Lima: Instituto de Estudios Andinos.
- Alonso Sagaseta, A. (1989). Las momias de los incas: su función y realidad social. En *Revista Española de Antropología Americana*, 19, 109-135.
- Baczko, B. (2005). *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Balandier, G. (1994). *El poder en escenas. De la representación del poder al poder de la representación*. Barcelona: Paidós.
- Bauer, B. S. (1996). Legitimization of the State in Inca Myth and Ritual. En *American Anthropologist*, 98 (2), 327-337.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bravo Guerreira, M. C. (1986). *El tiempo de los Incas*. Madrid: Editorial Alambra.
- Brittenham, C. (2011). Imágenes en un paisaje sagrado: huacas de piedra de los incas. En Krieger, P. (ed.). *La imagen sagrada y sacralizada* (pp. 85-98). México, D. F.: UNAM.

- Bunster, C. (1994). Los mitmakuna en la frontera septentrional del Tawantinsuyu. En: *Población y Sociedad*, 4, 3-30.
- Campagno, M. (2007). *El origen de los primeros Estados. La "revolución urbana" en América precolombina*. Buenos Aires: Eudeba.
- Campagno, M. (2015). De la pertinencia del concepto de Estado para el pensamiento de las sociedades antiguas. Reflexiones sobre las capacidades de hacer del Estado egipcio antiguo. En *Pasado Abierto*, 1 (1), 21-37.
- Carrasco, P. (1982). The Political Economy of the Aztec and Inca States. En Collier, G. A., Rosaldo, R. I. y Wirth, J. D. (eds.). *The Inca and Aztec States 1400–1800. Anthropology and History* (pp.23-40), New York: Academic Press.
- Conrad, G. W. y Demarest, A. A. (1988). *Religión e Imperio. Dinámica del expansionismo azteca e inca*. Madrid: Alianza.
- Covey, R. A. (2008). The Inca Empire. En Silverman, H. e Isbell, W. H. (eds.). *Handbook of South America Archaeology* (pp. 809-830). New York: Springer.
- D'Altroy, T. (1999). Politics, resources and blood in the Inca Empire. En Alcock, S., D'Altroy, T. y Sinópoli, C. (eds.). *Empires: Archaeological and Historical Approaches*, (pp. 201-226). Cambridge: Cambridge University Press.
- D'Altroy, T. (2003). *Los Incas*. Barcelona: Ariel.
- D'Altroy, T. y Schreiber, K. (2004). Andean Empires. En Silverman, H. (ed.), *Andean Archeology*, (pp. 255-279). Malden-Oxford: Blackwell.
- De Hoyos, M. (2011). Guerreros calchaquíes en tiempos del Tawantinsuyu. Entre la violencia y la diplomacia. En Rodríguez, L. (comp.). *Resistencias, conflictos y negociaciones. El valle Calchaquí desde el período prehispánico hasta la actualidad* (pp. 63-92). Rosario: Prohistoria Ediciones.

- De Leonardis, L. y Lau, G. (2004). Life, death and ancestors. En: Silverman, H. (ed.). *Andean Archaeology* (pp. 77-115). Oxford: Blackwell Publishers.
- Dillehay, T. y Gordon, A. (1988). La actividad prehispánica de los incas y su influencia en la Araucanía. En Dillehay, T. y Netherly, P. (eds.). *La frontera del Estado Inca* (pp. 235-259). Oxford: BAR Internacional Series.
- Eeckhout, P. y Owens, L. S. (eds.) (2015). *Funerary Practices and Models in the Ancient Andes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Espinoza Soriano, W. (1997). *Los Incas*. Lima: Amaru Editores.
- Espinoza Soriano, W. (2008). Economía política y doméstica del Tahuantinsuyo. En Contreras, C. (ed.). *Compendio de historia económica del Perú I: Economía prehispánica* (pp. 315-425). Lima: Instituto de Estudios Peruanos & Banco Central de la República del Perú.
- Gose, P. (1996). Oracles, Divine Kingship, and Political Representation in the Inka State. En: *Ethnohistory*, 43 (1), 1-32.
- Isbell, W. (1997). *Mummies and mortuary monuments. A post-processual Prehistory of Central Andean Organization*. Austin: University of Texas Press.
- Kaulicke, P. (2001). *Memoria y muerte en el Perú Antiguo*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- León, L. (1983). Expansión inca y resistencia indígena en Chile, 1470-1536. En: *Chungará*, 10, 95-111.
- Lorandi, A. M. (1980). La frontera oriental del Tawantinsuyu: el Umasuyu y el Tucumán. Una hipótesis de trabajo. En: *Relaciones*, 14 (1), 147-165.

- Lorandi, A. M. (1988a). Los diaguitas y el Tawantinsuyu. Una hipótesis de conflicto. En Dillehay, T. y Netherly, P. (eds.). *La frontera del Estado Inca* (pp. 235-259). Oxford: BAR Internacional Series.
- Lorandi, A. M. (1988b). La resistencia y rebeliones de los diaguito-calchaquí en los siglos XVI y XVII. En: *Cuadernos de Historia*, 8, pp. 99-122.
- Lorandi, A. M. y Boixadós, R. (1987-1988). Etnohistoria de los valles Calchaquí en los siglos XVI y XVII. En: *Runa. Archivos para las Ciencias del Hombre*, 17-18, pp. 263-419.
- Lull, V. y Micó, R. (2007). *Arqueología del origen del Estado: las teorías*. Barcelona: Bellaterra.
- Morris, C. (1973). Establecimientos estatales en el Tawantinsuyu: una estrategia de urbanismo obligado. En: *Revista del Museo Nacional*, 39, 127-141
- Morris, C. (1986). Storage supply and redistribution in the economy of the Inka State. En Murra, J. V., Watchel, N. y Revel, J. (eds.), *Anthropological History of Andean Politics* (pp. 59-68), New York: Academic Press.
- Mulvany, E. (2003). Control estatal y economías regionales. En: *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, 20, 173-197.
- Murra, J. V. (1999). *La Organización Económica del Estado Inca*, México D. F.: Siglo XXI Editores.
- Murra, J. V. (2002). *El mundo andino. Población, medio ambiente y economía*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos & Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Niles, S. (1999). *The Shape of Inca History. Narrative and Architecture in an Andean Empire*. Iowa City: University of Iowa Press.
- Ossio, J. M. (1995). *Los indios del Perú*. Cayambe: Ediciones Abya-Yala/MAPFRE.

- Pärssinen, M. (2003). *Tawantinsuyu. El Estado Inca y su organización política*. Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos & Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pärssinen, M. y Siiriäinen, A. (1988). Los intereses amazónicos del Estado Inca (Tawantinsuyu). En Renard-Casevitz, F. M., Saignes, T. y Taylor-Descola, A. C. (eds.). *Al Este de los Andes. Relaciones entre las sociedades amazónicas y andinas entre los siglos XV y XVII* (pp. 71-129). Quito: Ediciones Abya-Yala/Instituto Francés de Estudios Andinos.
- Pärssinen, M., Siiriäinen, A. y Korpisaari, A. (2003). Fortifications related to the Inca Expansion. En Pärssinen, M. y Korpisaari, A. (eds.). *Western Amazonia–Amazônia Occidental. Multidisciplinary Studies on Ancient expansionistic Movements, Fortifications and Sedentary Life* (pp. 29-72). Helsinki: University of Helsinki.
- Pease, F. (1982). The formation of Tawantinsuyu: mechanisms of colonization and relationship with ethnic groups. En Collier, G. A., Rosaldo, R. I. y Wirth, J. D. (eds.), *The Inca and Aztec States 1400–1800. Anthropology and History*, (pp. 173-198), New York: Academic Press.
- Pease, F. (1990). *Inka y kuraka. Relaciones de poder y representación histórica*. College Park: Department of Spanish and Portuguese, University of Maryland.
- Pease, F. (1991). *Los últimos incas del Cuzco*. Madrid: Alianza.
- Regalado de Hurtado, L. (1984). En torno a la relación entre mitmaqkuna, poder y tecnología en los Andes. En: *Historia y Cultura*, 17, 61-73.
- Rostworowski, M. (1999). *Historia del Tahuantinsuyu*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Rowe, J. H. (1967). What kind of settlement was Inca Cuzco. En: *Ñawpa Pacha*, 5, 59-76.
- Savater, F. (1996). *Contra las patrias*. Barcelona: Tusquets.

- Silverblatt, I. (1990). *Luna, sol y brujas. Género y clases en los Andes prehispánicos y coloniales*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de Las Casas”.
- Spalding, K. (1984). *Huarochiri: An Andean Society under the Inca and Spanish Rule*. Stanford: Stanford University Press.
- Stanish, C. y Bauer, B. S. (2007). Pilgrime and the Geography of Power in the Inca Empire. En Burger, R. L., Morris, C. y Matos Mendieta, R. (eds.), *Variations in the Expression of Inca Power*, (45-84). Washington, DC: Dumbarton Oaks.
- Stern, S. J. (1986). *Los pueblos indígenas del Perú y el desafío de la conquista española. Huamanga hasta 1640*. Madrid: Alianza.
- Tantaleán, H. (2012). Hacia una teoría arqueológica del Estado en los Andes Prehispánicos: los primeros Estados Teocráticos Andinos. En: *Revista Atlántica-Mediterránea de Prehistoria y Arqueología Social*, 14, 55-84.
- Tantaleán, H. (2013). Hacia una teoría arqueológica del Estado en los Andes Prehispánicos (II): los Estados Militaristas Andinos. En: *Revista Atlántica-Mediterránea de Prehistoria y Arqueología Social*, 15, 81-112.
- Tantaleán, H. (2015). El Imperio Inca: indicadores arqueológicos de un Estado expansivo andino. En: *Inka Llaqta. Revista de investigaciones arqueológicas y etnohistóricas inka*, 4 (4), 9-42.
- Trigger, B. (2007). *Understanding Early Civilizations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, V. I. y Castellanos, M. C. (2011). Poblaciones prehispánicas en las cuencas de Angastaco y Molinos. Historias de conflictos, resistencias y disputas. En Rodríguez, L. (comp.). *Resistencias, conflictos y negociaciones. El valle Calchaquí desde el período prehispánico hasta la actualidad* (pp. 23-61). Rosario: Prohistoria Ediciones.

- Zapata, H. M. H. (2010). Los inkas frente al problema de la interculturalidad. Una introducción al estudio de la configuración del Tawantinsuyu en contextos de diversidad étnica y cultural. Siglos XV-XVI. En *Antíteses. Revista de História*, 3 (5), 41-70.
- Zapata, H. M. H. (2012). Ceremonias y fiestas para un gran *ayllu*. La construcción imaginaria del Tawantinsuyu a través de pautas panandinas, siglos XV-XVI. En De Haro, M. T., Rocchietti, A. M., Runcio, M. A., Hernández de Lara, O. y Fernández, M. V. (eds.), *Interculturalidad y Ciencias: Experiencias desde América Latina* (pp. 87-114). Buenos Aires: Centro de Investigaciones Precolombinas, Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González".
- Zapata, H. M. H. (2013). El revés de la trama. Poder estatal e interculturalidad en el imperio de los inkas. En De Haro, M. T.; Rocchietti, A. M., Runcio, M. A., Hernández de Lara, O. y Fernández, M. V. (eds.), *Formaciones Sociales en América Latina: Aproximaciones desde el pasado y el presente* (pp. 147-176). Buenos Aires: Centro de Investigaciones Precolombinas, Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González" & Dirección General de Patrimonio e Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires.

Recibido el 24 de enero de 2018.

Aceptado el 6 de marzo de 2018.

CONSTRUIR PÚBLICO ASUMIENDO EL ROL EDUCADOR PATRIMONIAL: APLICACIÓN DEL POSTULADO EN UN MUSEO HISTÓRICO MUNICIPAL

Ariel Guillermo Ponce

Museo Histórico Municipal de Coronel Suárez. Centro de Investigaciones Precolombinas (CIP).

Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González.

arielguillermoponce@gmail.com

Resumen

Partiendo del conocimiento de la existencia de dificultades que presentan actualmente los museos históricos municipales en poder generar un acercamiento de públicos se presenta a continuación las memorias sobre la gestión que he podido llevar a cabo bajo el cargo directivo en un museo, con el objetivo de mostrar que mediante la educación patrimonial se pueden vislumbrar alternativas para lograr revertir la tendencia antes mencionada.

El caso abordado será el de Coronel Suárez, Museo Histórico Municipal y Centro de Investigaciones Históricas. Es una institución pública, dependencia de la Dirección de Cultura y Educación del Municipio de Coronel Suárez, perteneciente a la Provincia de Buenos Aires, República Argentina.

Se considera prioritario destacar los principales objetivos cumplidos y las limitaciones presentadas.

Palabras clave: Educación Patrimonial- Museo Histórico Municipal- Identidad territorial

Abstract

Starting from the knowledge of the existence of difficulties that currently present the historical municipal museums in being able to generate a rapprochement of the public, the following is presented the reports on the management that I have been able to carry out under the directive position in a museum, with the aim of showing Through heritage education, alternatives can be seen to reverse the aforementioned trend.

The case addressed will be that of Coronel Suárez, Municipal Historical Museum and Historical Research Center. It is a public institution, dependent on the Directorate of Culture and Education of the Municipality of Coronel Suarez, belonging to the Province of Buenos Aires, Argentina.

It is considered a priority to highlight the main objectives met and the limitations presented

Key words: Heritage Education- Municipal Historical Museum- Territorial identity.

Resumo

Partindo do conhecimento da existência de dificuldades que presentemente apresentam os museus municipais históricos para poder gerar uma reaproximação do público, são apresentados os relatórios sobre a gestão que tenho conseguido realizar sob a posição de diretora num museu, com o objetivo de mostrar Através da educação patrimonial, alternativas podem ser vistas para inverter a tendência acima mencionada. O caso abordado será o de Coronel Suárez, Museu Histórico Municipal e Centro de Pesquisas Históricas. É uma

instituição pública, dependente da Diretoria de Cultura e Educação do Município de Coronel Suarez, pertencente à Província de Buenos Aires,

Introducción

Este trabajo parte del reconocimiento de la gran dificultad que presentan los museos municipales para poder entablar un vínculo identificatorio y permanente con sus destinatarios, su público, los vecinos. Esta situación termina generando que muchos museos municipales estén más cerca de desaparecer que de permanecer y crecer.

Es cierto que los museos están revisando y ampliando sus discursos a fin de incluir una mirada más abierta y plural sobre los conocimientos que difunden, y a su vez buscan democratizar haciéndolos más accesibles a distintos públicos. Promueven así la participación de diversos actores sociales en la formación de las colecciones, en la selección de los contenidos y en el diseño de las exposiciones museísticas. Sin embargo, la experimentación de múltiples formas de interacción entre los museos y su público está en proceso, como así también las estrategias para atraer a estos últimos.

De este modo, los museos fracasan porque no logran captar su potencial implícito de públicos; es decir, carecen de política de públicos o no saben construirlos (Aguilar, Y. 2018).

El asunto ha cobrado preocupación e interés por las distintas direcciones municipales de cultura de la Provincia de Buenos Aires, que ha generado la propuesta de las Primeras Jornadas Provinciales de Gestión Cultural y Del Patrimonio Cultural Municipal realizadas en el salón Nunca Más, Senado de la Provincia de Buenos Aires. En ellas los gestores culturales de las distintas dependencias culturales municipales han coincidido en la dificultad de conseguir financiamiento, los tiempos burocráticos que retrasan la labor y la dificultad de atraer a los vecinos a las propuestas. No obstante, han contado sus experiencias y esfuerzos para lograr generar dichos lazos identitarios con las comunidades, siendo en muchos casos

un denominador común las propuestas educativas como principal factor de atracción, y a su vez garantía de derechos culturales para los vecinos del municipio.

Es de aquí que el presente trabajo busca incorporar a la educación patrimonial como fundamento y eje ordenador posible en las políticas museales de construcción de públicos, aplicándolo como lineamiento de acción y gestión en el Museo Histórico Municipal del Partido de Coronel Suárez, Provincia de Buenos Aires, República Argentina durante el año 2017.

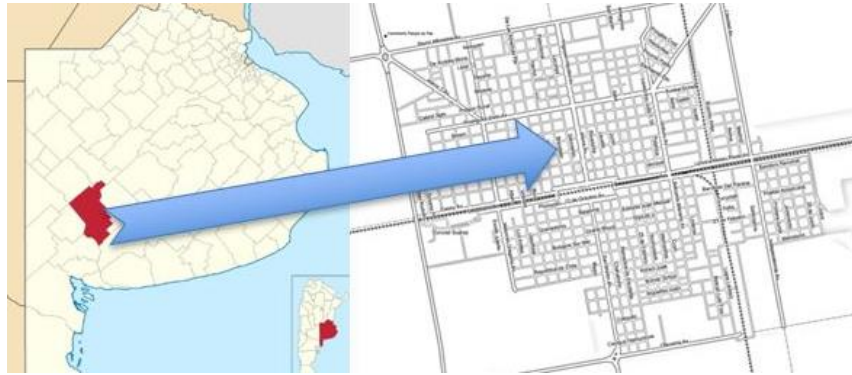


Figura 1. Ubicación espacial del Partido de Coronel Suárez, Provincia de Buenos Aires.



Figura 2. Fachada del Museo Histórico Municipal y banner institucional.

La Educación Patrimonial en los Museos

Si partimos de la base de la actual de museo que define el Consejo Internacional de Museos (ICOM), la educación es una sus funciones principales. Según dicha entidad, “un museo es una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, y abierta al público, que se ocupa de la adquisición, conservación, investigación, transmisión de información y exposición de testimonios materiales de los individuos y su medio ambiente, con fines de estudio, educación y recreación”. (Desvallées, A. Y Mairesse, F. 2007:22).

La educación, en un contexto específicamente museal, está unida a la movilización de los saberes surgidos del museo. A través de la integración de esos conocimientos se logra el desarrollo de nuevas sensibilidades y nuevas experiencias. La pedagogía museal es un cuadro teórico y metodológico al servicio de la elaboración, la puesta en práctica y la evaluación de actividades educativas en el medio museal, actividades cuyo objetivo principal es el aprendizaje de saberes (conocimientos, habilidades y aptitudes) en el visitante (Allard y Boucher, 1998). Los conceptos de animación y de acción cultural, tanto como el de mediación, son utilizados corrientemente para caracterizar el trabajo llevado a cabo con los públicos en el esfuerzo de transmisión que realiza el museo.

El museo aporta un valor añadido al sistema educativo del cual es uno de los componentes no formales. Amplía el horizonte de la enseñanza formal, al ofrecer medios para aprender, distraerse y discutir.

En palabras de Cornelia Brüninghaus-Knubel (2006:120), todos los profesionales de museo, cualquiera que sea su función, deben estar convencidos de la necesidad de compartir y reconocer con el mayor número de individuos, con independencia de su edad o de su condición social, la importancia de descubrir y comprender los orígenes de la humanidad, de la cultura y del patrimonio natural mundial.

Por ende, los públicos a los que se puede apuntar con las propuestas educativas son amplios y en distintos marcos, los cuales requieren de previos convenios articulados con el área de relaciones institucionales de tercera edad, jóvenes de colonia de vacaciones pertenecientes a clubes deportivos, grupos de misioneros y de acción católica, grupos familiares, estudiantes universitarios, docentes, comunidad científica nacional e internacional.

Este informe no desconoce los múltiples intentos de fusionar educación y estudios de público en los museos para justificar su valor social en la sociedad y evitar su abandono en épocas de crisis económicas, sino que busca enmarcarlo desde la óptica de la museología crítica con un carácter reflexivo, interpelador e interactivo en la comunicación entre visitantes e institución. Tomando los planteos de Oscar Navarro (2008), no queremos decir que la educación o el número de visitantes no deben ser de importancia, lo que la museología crítica plantea es que la solución al problema de legitimidad no está en soluciones instrumentales. Lo que se propone es que la solución al problema arriba mencionado pasa primero por entender el contexto sociohistórico de los museos y sus colecciones, de los procesos de construcción de los diferentes discursos en ellos presentados, convertir al museo en un verdadero lugar de intercambio y discusión.

Aplicación del postulado en Coronel Suárez, Museo Histórico Municipal

Coronel Suárez, Museo Histórico Municipal y Centro de Investigaciones Históricas es una institución pública, dependencia de la Dirección de Cultura y Educación del Municipio bonaerense de Coronel Suárez que se encuentra bajo la dirección del Lic. Alberto Guede. Su origen se remonta al año 1984, siendo designado primer coordinador el vecino Oscar Omar Ciancio, nombre que a futuro ha recibido el Centro de Investigaciones Históricas de la

institución, en su homenaje tras su fallecimiento. Siempre se ha encontrado emplazado dentro del edificio del Antiguo Mercado Municipal “Jorge Luís Borges”. Su entrada se ubica en Brandsen 340, ocupando antiguos locales de dicho mercado. La nueva gestión inició en marzo del presente año, al asumir como Coordinador de la Institución, en calidad de profesor de historia y licenciado en Museología Histórica y Patrimonial.

La misión que se planteó el museo durante dicha gestión fue conservar, gestionar, investigar e interpretar el patrimonio tangible e intangible referido a la historia tanto de Isidoro Ramón Josef Suárez como así también del Partido de Coronel Suárez. La finalidad es la educación patrimonial destinada a los jóvenes y la interpretación colectiva por parte de todos los vecinos suarenses para repensar los orígenes, valores e identidades. Es por eso por lo que la visión a futuro que se planeó consistió en lograr ser reconocidos localmente y regionalmente como una institución responsable en el estudio y conservación de la historia local, así como también visibilizar en el panteón de próceres y efemérides locales al Coronel Suárez y su entrega a la causa emancipatoria anticolonial en Latinoamérica.

Uno de los desafíos que se presentan en los Museos es el modo de incrementar y conservar público visitante y lograr pertenencia para poder hablar de una comunidad patrimonial. Ese es el modo de entender la sociabilidad en todo museo para que pueda permanecer en el tiempo, según la corriente de la Museología Crítica. En palabras de Rafael Yunén (2007), La nueva visión museológica concibe no un edificio, sino un territorio; no una colección, sino un patrimonio, y no un público, sino una comunidad.

En función de dar a conocer la labor del Museo se propusieron las siguientes líneas:

- Desarrollar un público virtual
- Presencia académica y en ámbitos públicos.
- Actividades y muestras en otra localidad del partido.

- Actividades y muestras in situ para distintos tipos de público, pero en especial al público de edad escolar.

Educación Patrimonial y público virtual a través de una narrativa transmedia

Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación ofrecen infinitas posibilidades de enriquecer la experiencia del visitante asiduo y generar expectativas positivas para quienes no tienen la costumbre de visitar estas instituciones. Para lograr dicho objetivo el museo volvió a dar uso de la cuenta que ya tenía en la red social Facebook bajo el Perfil titulado Coronel Isidoro Suárez y crear a su vez una fan page con el nombre específico de la institución titulado Coronel Suárez, Museo Histórico Municipal y CIH. En palabras de Barbara Paván, el “mejor vehículo que existe en Facebook para la promoción de las empresas y marcas son las páginas (accesibles en www.facebook.com/pages), un recurso destinado a la promoción y que, bien utilizadas, pueden ser una gran baza para la publicidad de nuestra marca o empresa, además de permitirnos estar cerca de nuestro público (2012:35)”. En ellas se han volcado los siguientes contenidos:

- Difusión de actividades del Museo, tanto publicitarias como sus resultados.
- Reseñas históricas sobre efemérides.
- Juegos para los más chicos: crucigramas, imágenes para colorear, entre otras.
- Difusión de eventos de interés municipal o de otras instituciones académicas.

Recorrida guiada virtual, bajo formato de un History Word.

- Noticias y comunicados institucionales del Museo.

En el perfil Coronel Isidoro Suárez se incrementó la cantidad seguidores. De tener 354 miembros seguidores se logró en la Gestión 2017 incrementarlo a un número de 2025 seguidores y la Fan Page, creada en marzo del año 2017, sumó 184 personas. Entre las distintas publicaciones del perfil Coronel Isidoro Suárez se ha obtenido durante la Gestión

2017 un total de 547 reacciones de aprobación, y en 65 ocasiones los distintos usuarios han compartido material publicado por el Museo.

Entre las distintas publicaciones de la Fan Page Coronel Suárez, Museo Histórico Municipal y CIH se ha obtenido en la presente gestión un total de 109 reacciones de aprobación, y en 25 ocasiones los distintos usuarios han compartido material publicado por el Museo.

Tanto el perfil como la Fan Page del museo permiten comentarios de los seguidores sobre los contenidos y narrativas que se van generando, permitiendo una comunicación horizontal entre usuarios y con la institución. Se genera así una comunicación institucional expandida que da lugar a la participación de los seguidores del museo a través de lo que Carlos Scolari (2018) denomina comunicación transmedia, la cual ofrece posibilidades narrativas que hoy en día tenemos para construir, producir, distribuir y consumir relatos a través de múltiples dispositivos tecnológicos y su conexión en red.



Figura 3. Imagen de la Fan Page del Museo y del perfil del Museo en Facebook.

Educación Patrimonial, públicos y muestras itinerantes

En función de difundir conocimientos históricos el Museo se ha buscado estar presente mediante muestras itinerantes en eventos de gran convocatoria popular: celebraciones del 25

de mayo; Fiesta de las colectividades y Expo Pasman 2017. La premisa de salir del edificio y acercarse en los lugares donde se concentran los posibles públicos sigue la lógica de Museo Abierto (Alaix, M. 2002).

Los objetivos de las mismas fueron los siguientes:

- Invitar a los vecinos a que se involucraron con los acontecimientos haciéndolos partícipes.
- Mostrar cómo el Museo busca la rigurosidad en la contextualización de un acontecimiento histórico significativo.
- Despertar preguntas en los visitantes a través del montaje.
- Difundir conocimientos históricos a los visitantes.

A continuación, se brindará un resumen de cada una de las muestras itinerantes realizadas por la presente gestión:

Revolución de Mayo: firmando soberanía, reafirmando nuestra historia

En el marco de las celebraciones del 25 de mayo, el Museo Histórico Municipal y Centro de Investigaciones Históricas “Oscar Omar Ciancio” ha realizado una muestra en el evento oficial del municipio, el desfile en Villa Belgrano y posteriormente en las Oficinas de la Dirección de Cultura y Educación Municipal en los restantes días del mes de mayo. El mismo consistió en un stand que funcionó como centro de interpretación sobre el acontecimiento histórico conmemorado. La jura del acta constitutiva del primer gobierno patrio se expresa a través de la suma de objetos que aparecen presentes en aquel escenario. Los mismos expresan los contextos tecnológicos, ideológicos, políticos y económicos que han influido en los protagonistas de aquella historia, sus identidades, sus limitaciones e intereses.

Los objetos no sólo son testigo de nuestro pasado, sino que contribuyen a explicar y valorar nuestra identidad presente. Los objetos elegidos para realizar el montaje fueron los siguientes: Escudo de la Ciudad de la Trinidad y Puerto de Santa María del Buen Ayre, Candelabro; biblia, crucifijo, libros ilustrados, Tinta china, pluma y una Escarapela blanca y roja. Se recreó la sala en la cual los miembros de la Primera Junta firmaron el acta de la revolución y el momento de la firma del acta de la Revolución de Mayo y formación de la Junta de Buenos Aires.

Se le pidió al público que pasaran a firmar una versión en tamaño grande del acta de la primera junta, comenzando con el Intendente Roberto Palacios y las autoridades presentes. Firmando como lo han hecho los integrantes de la junta, incoados de rodillas y la mano en el corazón. Se entregó al público folletería acerca del hecho histórico, la cual a su vez sirvió para presentarnos como institución. Además, se les ofreció leche chocolatada, pasteles criollos de membrillo y una escarapela roja y celeste blanca (con folletería explicativa).



Figura 4. Intendente municipal, Roberto Palacio, firmando la emulación de acta de la Primera Junta de Buenos Aires. Montaje de la Sala de Jura del Cabildo de Buenos Aires.



Figura 5. Objetos representativos de la Revolución de Mayo. Montaje instalado en los últimos días del mes de mayo. Edificio de la Dirección de Cultura y Educación de Coronel Suárez.

Muestra Itinerante dedicada al Inmigrante

El domingo 3 de septiembre Coronel Suárez, Museo Histórico Municipal participó de la tradicional Fiesta de las Colectividades con un stand que invitó a los vecinos a realizar un recorrido por las diversas corrientes inmigratorias que vivió nuestro país.



Figura 6. Imágenes de la Muestra Itinerante dedicada al inmigrante. Mercado de las Artes.

En dicha oportunidad los vecinos que pasaron por el stand reflexionaron sobre la inmigración a través de algunas colecciones de objetos y fotografías pertenecientes al Museo Municipal y mediante infografía recordaron y valoraron a los inmigrantes de ayer y de hoy. Una maleta perteneciente a la colección del museo, procedente de Ignacio Weimar, histórico y recordado vecino suareense, fue el objeto elegido para ser ícono y disparador de la temática. Acompañada de un infograma interpretativo respecto de los valores que encierra la inmigración y exhibida sobre un pedestal blanco en el centro de la sala, la maleta unifica tanto la colección fotográfica como el armario iluminado con información histórica del tema.

Muestra Tierra Suareense, Productiva Siempre

Bajo la premisa el Museo debe salir de su edificio y en función de brindar mayor accesibilidad cultural a toda la comunidad se montó una muestra itinerante en uno de los pueblos emblema del partido, Pasman. Se buscó estar presente en el evento de mayor concurrencia del pueblo, la Expo Pasman 2017, llevada a cabo el día 15 de diciembre. Dicho evento consiste en una muestra anual de las distintas actividades realizadas por todos los niveles de la escuela de la localidad. La muestra se denominó “Tierra suareense, productiva siempre”. Consistió en un recorrido de la producción primaria local, desde las poblaciones originarias pampas, el modelo agropecuario exportador y las características económicas actuales.

En la misma, se exhibieron objetos pertenecientes al Museo Histórico Municipal, entre ellos un cuadro de un plano de la ciudad del año 1936, un látigo trenzado antiguo, un libro de marcas de ganado perteneciente al año 1901 a 1911, un mortero lítico originario, entre otras. Se exhibieron infografías, se han proyectado diapositivas con imágenes.

La sala tuvo un sector de muestra fotográfica, donde se exhibieron réplicas de fotografías centenarias referentes a la producción primaria en el Partido, pertenecientes al Archivo Histórico del Museo. Además, contó con juegos educativos de la temática destinados para los más chicos, con gran nivel de respuesta.



Figura 7. Flyer e imágenes de muestra itinerante Tierra Suarense, Productiva Siempre.

Educación Patrimonial y su articulación con el Sistema de Educación Formal

Visitas guiadas in situ

El museo durante la Gestión 2017 ofreció visitas guiadas a público escolar de nivel primario y secundario. Las temáticas fueron abordadas con previo aviso, para lo cual se ha preparado secuencia de actividades y proyecciones audiovisuales de ser necesario. A través de una comunicación con los Inspectores de Escuelas y comunicación directa con los

directores de los establecimientos educativos se ha puesto en conocimiento la oferta educativa.

Por otro lado, el Museo ha ofrecido visitas guiadas a los diferentes vecinos que se han acercado al edificio. Las mismas quedaron debidamente registradas en el libro de visitantes.

Jornada Interpretativa mediante lectura comprensiva dedicada al Día de la Bandera y a la enseña de Manuel Belgrano

Coronel Suárez, Museo Histórico Municipal y Centro de Investigaciones Históricas busca garantizar el derecho al conocimiento de nuestro legado identitario cultural. Frente a ello se realizó, en el marco de la jornada del libro organizada por la Dirección de Cultura el jueves 15 de junio en el Mercado de Las Artes, una secuencia didáctica de lectura comprensiva y actividades lúdicas sobre la vida y obra de Manuel Belgrano, creador de la Bandera Nacional Argentina, en el marco de la proximidad de un nuevo aniversario del fallecimiento del prócer. La mediación de los conocimientos contó con las apoyaturas de la recreación de la Sala de Jura del primer gobierno patrio, en el cual el prócer formó parte en calidad de vocal, y la bandera nacional por el otro en referencia a su máxima creación. La lectura se brindó mediante la apoyatura papel, mediante cuadernillos, y mediante proyección digital en el escenario. La actividad se desarrolló en ambos turnos. La Propuesta de lectura fue adaptada para chicos de primer ciclo y otra para el segundo ciclo del de nivel primario.



Figura 8. Coronel Suárez, Museo Histórico Municipal y Centro de Investigaciones Históricas desarrollando la secuencia de lecto comprensión en la Feria del Libro Infantil en el turno tarde, con gran nivel de concurrencia.

Encuentro Interpretativo dedicado al Día de la Diversidad Cultural

El viernes 13 de octubre tuvo lugar, en las instalaciones del Mercado Municipal de las Artes “Jorge Luis Borges”, un encuentro interpretativo en conmemoración del Día del Respeto a la Diversidad Cultural, Organizado por Coronel Suárez, Museo Histórico Municipal. En un ambiente muy cálido, alumnos de las secundarias de la ciudad de Coronel Suárez, disfrutaron y conocieron sobre la historia, el respeto y costumbres de los pueblos mapuches.

El encuentro interpretativo – con entrada libre y gratuita – contó con la presencia de originarios mapuches, Jorgelina Cárdenas Millapi y Julio César Currulef, quienes llevaron a pensar la cosmovisión originaria desde los instrumentos musicales y dar su visión de la

conquista. Destinado a toda la comunidad y alumnos de las instituciones educativas de la ciudad cabecera, se logró a hacer de un “día de reflexión histórica y diálogo intercultural”.

Esto implicó dejar atrás la conmemoración de “la conquista” de América y el proceso que sólo valoró la cultura europea, para dar paso al análisis y a la valoración de la inmensa variedad de culturas de los pueblos originarios. Como Museo es importante plantear y contar el presente de los pueblos originarios, no sólo el pasado. Es muy importante tener la presencia de integrantes de la comunidad Mapuche, que nos brindan conocimientos, prácticas, placeres que se han mantenido a través del tiempo.



Figura 9. Imágenes del Encuentro Interpretativo dedicado al Día del Respeto a la Diversidad Cultural.

Recorrida Guiada a Profesores de Historia y Geografía y propuesta de actividades:

Profesores de Historia y Geografía de Escuelas de Educación Secundaria visitaron el Museo Histórico Municipal. La actividad se enmarca en el proyecto “Encuentro urbano con la historia”, recorrida guiada por los distintos puntos históricos de la ciudad, organizada por el equipo de trabajo compuesto por estudiantes y docentes pertenecientes al Profesorado de Historia del Instituto Superior de Formación Docente N° 160.



Figura 10. Recorrida y encuentro con profesores de Historia y Geografía del Nivel Medio.

Educación Patrimonial, Público, Recreación y Ocio

En palabras de Cornelia Brüninghaus-Knubel (2006) además del hecho de desempeñar un papel educativo, el museo es también un lugar de esparcimiento. Suele formar un hermoso conjunto arquitectónico que tiene un interés en sí mismo. Las colecciones y las exposiciones crean una atmósfera que desarrolla la imaginación y las emociones que experimentan los visitantes. Las manifestaciones y las actividades culturales y recreativas se integran así al programa. Otras formas de arte permiten ampliar el concepto de cultura. Por ejemplo, la lectura de una poesía y un espectáculo musical, una obra de teatro y un ballet tendrán mayor valor y serán mucho más evocadores si se rodean de objetos de museo. En ese sentido la presente gestión ha llevado las siguientes propuestas:

Cine Museo

Coronel Suárez, Museo Histórico Municipal y Centro de Investigaciones Históricas presentará a los jóvenes tres propuestas para los días de receso invernal. Las dos primeras

consisten en jornadas de cine, en las que incluye recorrido guiado por las salas del museo. Los contenidos presentes son la megafauna y las sociedades de modo de vida nómade, siendo dos temas que la institución aborda en sus colecciones.



Figura 11. Flyers publicitarios de las actividades, los cuales fueron difundidos a través de los distintos medios de prensa, en escuelas primarias y en lugares comerciales.



Figura 12. Imágenes de una de las jornadas de Cine Museo

Bicicleteada Cultural

La propuesta consistió en recorridos guiados sobre el sendero peatonal ubicado en la avenida Casey, en cual se hará reseña sobre los monumentos emplazados a los márgenes de esta. La particularidad de la propuesta consistió en que los invitados traigan su bicicleta para transitar por el recorrido. Además, se les pidió que saquen fotografías de cada monumento, a fin de hacer un compilado con la mejor fotografía de cada uno. Esta gestión considera importante la importancia del Museo en contribuir a que la sociedad pueda ver a los espacios públicos con ojos valorativos y preservacionistas, ayudando a que la población identifique los valores históricos del patrimonio cultural legado en su ciudad. La actividad la fue difundida a través de los distintos medios de prensa, en Escuelas de Nivel Primario y en lugares comerciales transitados, mediante Flyers y Charlas por parte del Staff del Museo.



Figura 13. Flyer publicitario e imagen de la partida de la actividad.

Educación Patrimonial, Público y Articulación Académica

Coronel Suárez, Museo Histórico Municipal y Centro de Investigaciones Históricas desarrolló su actividad de producción de contenidos académicos. Es por ello por lo que se participó en calidad de expositores en distintos encuentros científicos e institucionales y ha

firmado un convenio académico con un Centro de Investigaciones. Enmarcado el convenio bajo la premisa de la Educación Patrimonial se ofrecerán para el presente año numerosos seminarios para el instituto de formación docente y escuelas del partido.

XVI Congreso Científico de Historia de la Provincia de Buenos Aires

Organizado por el Archivo Histórico Provincial y celebrado en la ciudad de Dolores el día 28 de abril del año 2017. La participación consistió en la presentación de una ponencia en la comisión número cinco Patrimonio y Archivos, bibliotecas y museos, en la que se han socializado e intercambiado distintas experiencias en la conservación y educación de los patrimonios culturales locales. El trabajo titulado Mercado de la Ciudad, esquina de identidad cultural suareense.

El mismo requirió de un relevamiento de entrevistas a vecinos hijos de comerciantes del antiguo mercado, quienes nos han brindado valiosos testimonios vivenciales sobre las prácticas realizadas en aquel espacio. También se han realizado descripciones y fotografía documental de objetos conservados en la reserva técnica de la institución y se han analizado fotografías históricas. Se estableció la secuencia temporal en base a decretos, ordenanzas e información de bibliografía como por ejemplo la de autoría de Héctor Dos Santos y de Julia Colombo. También se ha realizado un análisis arquitectónico de planta y de fachada del edificio.

El trabajo tuvo el objetivo de mostrar la función en investigación de la institución, en este caso referida sobre el edificio y acontecimientos ocurridos en el lugar en donde la institución se encuentra emplazada, y a su vez demostrar el origen que explica la construcción de identidad local en torno al mismo. Cabe destacar que la ponencia ha recibido reconocimiento

académico y profesional a las prácticas realizadas por la nueva gestión de la institución. La investigación escrita se encuentra en prensa para ser publicada en las actas del evento.

Primer Ciclo de Formación y Capacitación en Conservación Patrimonial

Coronel Suárez, Museo Histórico Municipal y Centro de Investigaciones Históricas ha participado en calidad de Expositor y asistente en el Primer Ciclo de Formación y Capacitación en Conservación Patrimonial. El evento que se desarrolló en la Honorable Cámara de Senadores de la Provincia de Buenos Aires, contando con la presencia del Senador Carlos Fernández y el Dr. Ricardo López Gottig, Director de Museos y Preservación Patrimonial en la Provincia. Disertaron durante la jornada, la Dra. María de la Nieves Arias Incollá, el Lic. Mario Félix Naranjo y el Comisario Inspector de Interpol Argentina, Marcelo El Haber. Participaron del evento museólogos, antropólogos, directores y coordinadores de museos municipales, encargados de bibliotecas públicas y representantes de Universidades.

Coloquio Binacional Argentino Peruano

El martes 24 y miércoles 25 de octubre la institución participó del “XII Coloquio Binacional Argentino-peruano, América Latina”, en las instalaciones del Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González – Auditorio B – de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En dicha oportunidad, el Coordinador del Museo pudo una disertación sobre interpretación patrimonial a través de las distintas actividades que se realizaron este año por medio del área municipal. En esta oportunidad se aprovechó para hacer mención y reflexionar sobre la importancia del Coronel Isidoro Suárez en la lucha emancipadora, en especial en la Batalla de Junín, actual Perú y en los lazos de hermandad entre ambas naciones, en los que Isidoro Suárez tuvo mucho protagonismo.

Firma de un convenio académico:

La investigación y la oferta educativa, como cursos y talleres – en ciencias sociales, antropología, arqueología y museología -, forman parte de los puntos principales que motivaron la firma de un convenio académico. Es por eso por lo que se firmó un convenio entre la Dirección de Cultura del Partido de Coronel Suárez y el Centro de Investigaciones Precolombinas. La firma se celebró el 21 de diciembre bajo conferencia de prensa. El CIP, que es una asociación que reúne especialistas en ciencias sociales, en antropología, arqueología y museología. El mismo está orientado al mundo andino amazónico, que es una exploración del campo de los historiadores de la Argentina.

Taller Aprendiendo Arte Rupestre: Luz y Sombra de la Fe Humana:

En el marco de un Convenio Académico con el Centro de Investigaciones Precolombinas (CIP) se dictó un Taller de Arte Rupestre por la Arqueóloga Dr. Ana María Rocchietti”.

En el mismo se explicó sobre significado de lo que es el arte rupestre y el rol de la arqueología, además de disciplinas auxiliares en dicho estudio. Se creó una instancia participativa con el público en la cual debían tratar de descifrar los significados presentes en distintas imágenes de arte rupestre de América y Europa.

Además, la arqueóloga Ana María Rocchietti, presentó un estudio de caso de arte rupestre en las sierras Comechingones – perteneciente a la comarca cordobesa de Achiras – y brindó sugerencias para la protección patrimonial de dichos sitios en peligro de extinción. Cabe señalar que fue una actividad abierta a toda la comunidad, concurrieron docentes, alumnos de historia y vecinos de la localidad cabecera.



Figura 14. Taller de Arte Rupestre

Consideraciones finales

La presente gestión además de abocarse a las tareas administrativas, preventivas, registro de colecciones e investigación, curaduría y montaje museal en salas permanentes, se planteó generar un proceso de activación patrimonial, mediante el fomento de actividades que tomen como eje en común el educativo, incluyendo a diversos públicos y en diversos lugares del partido, en el marco de pensar al museo como abierto, de comunicación transmedia y custodio de la territorialidad del partido y sus valores.

Aquello se aplicó tomando como criterio la museología crítica, buscando una educación que genere un diálogo de intercambios de conocimiento entre la institución con los públicos, y a su vez espacios para reflexionar sobre la historia y las identidades culturales locales y nacionales.

Educar para valorar el patrimonio cultural es la tarea que nos propusimos en dicha gestión: educar para preservar el patrimonio, preservar para valorar las identidades y el territorio

Referencias bibliográficas

- Aguilar, Y. (2018) Los Museos y sus Públicos. *Revista Sociedades de Paisajes Áridos y Semiáridos*, Vol. XI:110-119. En línea <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>
- Alaix, M. (2002). “Museo abierto y territorio museo: nuevos conceptos para la interpretación territorial del Patrimonio Cultural”. En: Sánchez de las Heras, C. (coord.) *Planificación interpretativa y diseño de centros: primeros modelos*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Cultura.
- Allard, M. y Boucher S. (1998). *Éduquer au musée. Un modèle théorique de pédagogie muséale*. Montréal: Hurtubise.
- Brüninghaus-Knubel, C. (2006). “La misión educativa del museo en el marco de las funciones museísticas”. En: UNESCO. *Cómo administrar un museo*. París: UNESCO.
- Desvallées, A. y Mairesse, F. (2010). *Conceptos clave de museología*. París: Armand Colin. Disponible en http://archives.icom.museum/definition_spa.html
- Navarro, O. (2008). *Museos y museología: apuntes para una museología crítica*. Costa Rica: Universidad Nacional de Costa Rica. Disponible en <http://www.ilam.org/viejo/ILAMDOC/MuseosMuseologiaCritica.pdf>
- Pavan, B., Velasco. J. J., Jiménez. F., Gonzalo, M., Acevedo. I. (2012). *Las mejores prácticas en redes sociales para empresas: guía y casos de éxito*. Movistar Hipertextual.
- Scolari, C. (2013). Narrativas transmedia, Cap. 1. Deusto. En: <https://hipermediaciones.com/2013/01/11/narrativas-transmedia-el-libro/>
- Yunén, R. (2007). ¿Museología nueva? ¡museografía nueva! *Revista de Artes*. N°7. Disponible en <http://www.revistadeartes.com.ar/revistadeartes%207/yunen.html>

Recibido 20 de diciembre de 2017 - Aceptado 10 de abril 2018.



NORMAS DE FORMATO DE TRABAJOS DE LA REVISTA ANTI - NUEVA SERIE

(Sobre Normas de la Asociación Americana de Psicología - APA - Versión 2017)

Título en mayúsculas, centrado.

Autor/autores alineados a la derecha, con mención de institución y dirección electrónica.

Resumen en castellano no superior a 150 palabras

Palabras clave (no superior a cinco).

Abstract

Key words

Resumo

Palavraschave

Papel - Tamaño carta/ papel 21.59 cm x 27.94 cm (8 1/2" x 11").

Extensión- Los trabajos tendrán una extensión máxima de 20 páginas incluidas figuras, cuadros, apéndices u otro tipo de documentación.

Espaciado - Interlineado 2.0 y texto alineado a la izquierda, sin justificar. - Sin espacio entre párrafos.

Márgenes - 2,54 cm/1 en toda la hoja.

Sangría: cinco espacios en la primera línea de cada párrafo. -

Las tablas no habrán de tener líneas separando las celdas.

Abreviaturas utilizadas:

Capítulo cap.

Edición ed.

Edición revisada ed. Rev. Editor (Editores) ed.

Traductor (es) trad.

Sin fecha s.f

Página (páginas) p. (pp.) 1

Volumen Vol.

Número

Parte Pt.

Suplemento Supl.

Títulos

Los títulos se escriben solo con mayúscula inicial.

Nivel 1: encabezado centrado en negrita

Nivel 2: encabezado alineado a la izquierda en negrita

Nivel 3: encabezado de párrafo con sangría, negrita y punto final.

Nivel 4: encabezado de párrafo con sangría, negrita, cursiva y punto final.

Nivel 5: encabezado de párrafo con sangría, sin negrita, con cursiva y punto final

Tablas y figuras

Las tablas (sin celdas) y las figuras tendrán al pie una nota explicativa breve sobre su contenido. Los trabajos incluirán hasta un total de 12.

Cita textual

Una cita es textual cuando se extraen fragmentos o ideas textuales de un texto. Las palabras o frases omitidas se reemplazan con puntos suspensivos (...). Para este tipo de cita es

necesario incluir el apellido del autor, el año de la publicación y la página en la cual está el texto extraído. El formato de la cita variará según el énfasis -en el autor o en el texto-.

Citas de menos de 40 palabras Cuando la cita tiene menos de 40 palabras se escribe inmersa en el texto, entre comillas y sin cursiva. Se escribe punto después de finalizar la cita y todos los datos.

Las citas que tienen más de 40 palabras se escriben aparte del texto, con sangría, sin comillas y sin cursiva. Al final de la cita se coloca el punto antes de los datos -recuerde que en las citas con menos de 40 palabras el punto se pone después-. De igual forma, la organización de los datos puede variar según donde se ponga el énfasis, al igual que en el caso anterior.

En la cita de parafraseo se utilizan las ideas de un autor, pero en palabras propias del escritor. En esta cita es necesario incluir el apellido del autor y el año de la publicación. Así mismo puede variar de acuerdo al énfasis que se haga.

Con autores varios se sigue el mismo criterio. Cuando el autor es Anónimo se consigna como tal.

Notas

Cuando se realizan párrafos que amplían o explican lo desarrollado en el texto, estos se deben colocar al pie de página.

Las referencias son un listado con la información completa de las fuentes citadas en el texto, que permite identificarlas y localizarlas para cerciorarse de la información contenida allí o complementarla, en caso de ser necesario. ¿Cuál es la diferencia entre la lista de referencias y la bibliografía? En la lista de referencias, el autor incluye solo aquellas fuentes que utilizó en su trabajo. En este sentido, “una lista de referencias cita trabajos que apoyan específicamente a un artículo en particular. En contraste, una bibliografía cita trabajos que sirvieron de fundamento o son útiles para una lectura posterior, y puede incluir notas

descriptivas” (American Psychological Association, 2002, p. 223). En el estilo APA se usan las referencias.

Todos los autores citados en el cuerpo de un texto o trabajo deben coincidir con la lista de referencias del final, nunca debe referenciarse un autor que no haya sido citado en el texto y viceversa. La lista de referencias se organiza en orden alfabético y cada una debe tener sangría francesa. Para la referenciación de números o volúmenes de alguna publicación es necesario usar números arábigos y no romanos.

Sangría francesa

Las referencias bibliográficas llevarán sangría francesa. Ejemplo:

Damasio, A. (2000). Sentir lo que sucede: cuerpo y emoción en la fábrica de la consciencia.
Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

Formas básicas de las referencias bibliográficas

Libro con un autor/res

Apellido, A. A. (Año). Título. Ciudad, País: Editorial.

Libro con editor

Apellido, A. A. (Ed.). (Año). Título. Ciudad, País: Editorial.

Libro editado en web

Apellido, A. A. (Año). Título. Recuperado de <http://www.xxxxxx.xxx>

DOI (Digital Object Identifier)

Apellido, A. A. (Año). Título. DOI: xx.xxxxxxxx

Capítulo de libro

Se referencia un capítulo de un libro cuando el libro es con editor, es decir, que el libro consta de capítulos escritos por diferentes autores.

Forma básica de referencia de publicaciones periódicas

Apellido, A. A., Apellido, B. B., y Apellido, C. C. (Fecha). Título del artículo. Nombre de la revista, volumen (número), pp-pp.

DOI (Digital Object Identifier):

Identificación de material digital, es un código único que tienen algunos artículos extraídos de bases de datos en la web. Cuando el artículo tiene DOI se omite la URL y la fecha de recuperación del artículo.

Artículo online

Apellido, A. A. (Año). Título del artículo. Nombre de la revista, volumen (número), pp-pp.
Recuperado de

Forma básica de Artículo en periódico

Apellido A. A. (Fecha). Título del artículo. Nombre del periódico, pp-pp.

Otras posibilidades para referenciar consultar Normas APA on line.