

PROVINCIA DE BUENOS AIRES

**DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN
SUPERIOR**

**INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE
Y TÉCNICA N° 103**



*PROFESORADO DE HISTORIA
y
PROFESORADO DE GEOGRAFÍA*

**CUADERNILLO DE INGRESO
2018**

CUADERNO DE ESTUDIO Y DE ACTIVIDADES PARA 1°
AÑO
Ingreso 2018

ÍNDICE

Carta al ingresante	Pág. 4
Manifiesto de ideas, valores e intenciones	Pág. 7
TEXTO N°1	Pág. 11
TEXTO N2	Pág. 14
TEXTO N°3	Pág. 18
TEXTO N°4	Pág. 25
TEXTO N°5	Pág. 29
TEXTO N°6	Pág. 33
TEXTO N°7	Pág. 34
TEXTO N°8	Pág. 52
TEXTO N° 9	Pag. 64
TEXTO N°10	Pág. 74
TEXTO N°11	Pág. 80
TEXTO N°12	Pág. 89
TEXTO N°13	Pág. 93
TEXTO N°14	Pág. 99
TEXTO N°15	Pág. 109
TEXTO N°16	Pág. 117
TEXTO N°17	Pág. 119
TEXTO N°18	Pág. 121
TEXTO N°19	Pág. 126
TEXTO N°20	Pág. 130
TEXTO N°21	Pág. 135
TEXTO N°22	Pág. 144
TEXTO N°23	Pág.150
TEXTO N°24	Pág.154
TEXTO N°25	Pág. 156
TEXTO N°26	Pág. 160
TEXTO N°27	Pág. 169
TEXTO N°28	Pág. 183
TEXTO N°29	Pág. 188

Los textos presentados en este cuadernillo son selecciones realizadas por los profesores de los primeros años para ser trabajados a lo largo del primer cuatrimestre de clases. El hecho de leerlos y realizar las actividades propuestas significa una clara ventaja para el estudiante, es por ello que proponemos su lectura. Las actividades serán corregidas en clase. Luego cada docente determinara como realizara la evaluación en su espacio.

Todo ingresante debe tener la documentación completa para ingresar a 1º año antes del 31/05.

La constancia de título en trámite tiene validez por 60 días.

IMPORTANTE

En la parte superior de cada texto puedes observar un cuadro que indica el número de texto, el espacio o materia correspondiente y la relevancia o importancia del mismo, esto te servirá para guiarte en la selección de lecturas. Es decir, cuanto el número de relevancia se acerca más a 5, mas importante es el texto, por lo tanto debes leerlo antes de los números más bajos.

TEXTO N°1	ESPACIO	FILOSÓFICO- PEDAGOGICO I	RELEVANCIA 5
------------------	----------------	-------------------------------------	-------------------------

ESTIMADO INGRESANTE:

Por medio de este escrito te damos la bienvenida a nuestro (y a partir de este momento tuyo también) Instituto de Formación Docente y Técnica N° 103, para muchos sencilla y cariñosamente “EL 103”. En él encontraras un grupo de personas dispuestas a acompañarte en este nueva elección que has realizado para tu vida.

Este nuevo proceso que hoy comenzaste seguramente te provocará una gran cantidad de dudas y preguntas. Estas se irán desvaneciendo a lo largo de las primeras clases, pero al mismo tiempo aparecerán otras que las reemplazarán, ese es el mecanismo de crecimiento intelectual que, a su vez se transformará en crecimiento personal.

Cuántas veces te habrás preguntado: ¿Cuándo el hombre comenzó a ser hombre? ¿Por qué el hombre necesitó escribir? ¿Qué sucedió realmente cuando se encontraron americanos y europeos? ¿Cuáles fueron las causas reales de la Revolución de Mayo? ¿Por qué, si la ciencia progresa tanto, ese progreso no llega a todas las personas? ¿Por qué esta sociedad es tan desigual? ¿Para qué sirve estudiar historia? ¿Cuándo la sociedad humana finalizará de contaminar al planeta? Este es el momento en que comenzarás a encontrar algunas respuestas. Respuestas que solamente vos serás capaz de formular.

El cuerpo de docentes que forma la carrera del Profesorado de Historia y Geografía estaremos a tu lado acompañándote en el transcurso de los próximos cuatro años. Nuestra intención es tratar de dar respuestas a esos interrogantes que surgirán en ti, pero también nos interesa, por sobre todo, tu persona. Estamos a tu disposición para dialogar, ayudarte, asistirte técnica y afectivamente, en definitiva, para cooperar con vos en estos pasos que comienzas a dar.

Durante el primer año incorporarás las primeras herramientas teóricas de cada una de las Áreas y Perspectivas del primer año de la carrera. Para que este comienzo lo realices de maneras firme te recomendamos que, previamente al inicio de la cursada, leas con atención los textos de este cuadernillo y, si te animas, comiences a resolver las actividades. Si bien esto es lo aconsejable, durante las clases iniciales haremos el recorrido necesario por cada una de ellas.

Te esperamos

Prof. Alejandro De León

Jefe de área de Ciencias Sociales

Prof. Patricia Nagy

Regente de estudios

Prof. Daniel Reynoso

Vicedirector Unidad Académica

Lic. Carmen A. Galván

Directora Unidad Académica

Al inicio del presente cuadernillo se encuentra **“El manifiesto de ideas, valores e intenciones de la Carrera de Historia”**, que fue construido en forma colectiva por los docentes de la carrera para expresar su posicionamiento epistemológico en relación a la ciencia histórica y su enseñanza.

La lectura atenta y crítica de los textos que forman este cuerpo, la presencia activa durante las clases y la correcta resolución de las actividades propuestas llevarán al ingresante a un exitoso inicio de su carrera terciaria.

Te invitamos a ver un film muy interesante que como dijimos en la charla inicial en el mes de diciembre, posee componente de Historia, pues en la mina de Potosí se registraron los mayores saqueos de riquezas y homicidios por trabajo forzado de la historia de los pueblos originarios. Al mismo tiempo, Potosí nos muestra la relación del ambiente con las sociedades que la habitan y por último, nos muestra a la escuela como motor de cambio social.

Puedes encontrar la película en el siguiente link de you tube:

<https://www.youtube.com/watch?v=OkzFHaggNBo>

Solo debes copiar la dirección y pegarla en la barra de tu PC

FILM: “El minero del diablo”

Director: Kief Davidson y Richard Ladkani

Premios: Este filme cuenta con más de 15 premios internacionales.

Género: Documental - Largometraje

Duración: 182 min

Año: 2005

País: Bolivia

Calificación: Mayores de 14 años

Sinopsis: “El Minero del Diablo” es el emocionante retrato de dos hermanos mineros Basilio de 14 años y Bernardino de 12. Estos dos



personajes principales trabajan en lo profundo de las minas de plata de Cerro Rico de Potosí.

A través de los ojos de los niños, nos encontramos con el mundo de los devotos mineros católicos que afirman sus lazos con Dios antes de entrar a Cerro Rico, también conocido como "la montaña que come hombres vivos". Es una creencia antigua que el diablo, representado por estatuas construidas en los túneles, determina el destino de todos los que trabajan en las minas, las cuales datan del siglo XVI. A medida que conocemos a los hermanos, vemos sus temores y esperanzas de futuro y ocasionalmente avistamos sus almas infantiles asomando a través de sus caras estoicas. Criados sin padre, los niños asumen muchas responsabilidades adultas, en particular el mayor, Basilio, enseña y protege a sus hermanos menores. De todos modos, está decidido a ir a la escuela y estudiar para que él y su familia puedan dejar las minas algún día.

El Potosí y los indios

Hace 450 años que se explotan las minas de plata de Cerro Rico, en Bolivia. Se calcula que han muerto 8 millones de personas desde entonces en las minas. Hoy día, unos 5 mil indios, agrupados en cooperativas, siguen buscando los restos de minerales que quedan en Cerro Rico. La conocen como la "montaña come hombres". El documental cuenta la historia de Basilio Vargas, un niño de 14 años, y su hermano Bernardino, de 12, mientras trabajan en las minas de Cerro Rico en Potosí (Bolivia). A través de la mirada de los niños, conoceremos el mundo de los mineros, devotos de la religión católica, que rompen sus ataduras con Dios en cuanto entran en las montañas.

Se trata de una antigua creencia que considera que el diablo, representado por centenares de estatuas construidas en los túneles, determina el destino de todos aquellos que trabajan en las minas. Huérfanos de padre asumen las responsabilidades del cabeza de familia y compaginan su trabajo con la asistencia a la escuela. Basilio sabe que la escuela es su única posibilidad de escapar de su destino en la mina.



Manifiesto de ideas, valores e intenciones de la Carrera de Historia del I.S.F.D. y T. N° 103*

*(...) planteamos un concepto de totalidad, que, sin caer en totalizaciones reduccionistas, sea capaz de develar los silencios de las corrientes hegemónicas en las ciencias sociales y de hacer emerger las voces de otros protagonistas de la historia. Se trata de incorporar datos de la realidad dentro de un marco comprensivo, para evaluar críticamente esas versiones que, al considerar sólo una parte de los procesos históricos, al desarticular los fenómenos sociales y múltiples espacios, al seleccionar unos rasgos y eludir otros, pretenden imponer una versión “científica” del relato de la historia que ve sólo el rostro del progreso y no el del espanto (...)*¹

Durante dos mil nueve, los profesores de Carrera de Historia del I.S.F.D.Y T. N°103 trabajamos en forma colectiva en un documento que exprese nuestra forma de entender la enseñanza de la historia en la comunidad de Villa Urbana. En tanto fuimos avanzando en su construcción fueron apareciendo ideas acerca de los distintos aspectos que hacen a la Didáctica de la Historia. Creemos que este escrito no es definitivo, sino que, por el contrario y de acuerdo a nuestra manera de trabajar, estará siempre en continua revisión.

A continuación presentamos una breve síntesis de aquel documento original:

- *La Historia* la vamos haciendo colectivamente sobre las huellas que nos conducen hacia el pasado. Es nuestra tarea descifrar e interpretar los movimientos sociales que fueron fraguando nuestra forma específica de ser presencia en este mundo tan complejo y a veces incomprensible. Es nuestra tarea, también, mantener activa nuestra memoria para no olvidar procesos representativos de un cierto esquema histórico de dominación.
- Nuestra propuesta tiene que ver con el conocimiento de los procesos histórico-sociales, tan alejado de los cuentos de héroes marmolados, detrás de cuya estatua se esconden aquellas otras historias, la de los que perdieron, la de los que resisten, la de los que permiten que su sangre fluya por la vena Latinoamericana.
- Nuestro plan se entremete en la historia cotidiana de los Condenados de la Tierra con la intención de apostar a su emancipación, a partir de la toma gradual de conciencia individual y colectiva que crece en el magma de la praxis liberadora. Ella crece y se transforma cada día en la superación del relato y en las tramas complejas de historias conocidas y perversas.
- Creemos que sin esperanza no hay educación posible. Esperanza y educación son irreductibles entre sí. Y la esperanza se alimenta de la utopía y en los sujetos colectivos

¹Alcira Argumedo. “Los silencios y las Voces de América Latina”.

organizados para resistir, luchar e intentar materializar los sueños. Esperanza que asoma como bandera, cuando la injusticia hace alarde de ser el único camino posible.

- Nuestro proyecto de formación para el futuro Profesor de Historia da cuenta de los conflictos, de la pugna de intereses, de los procesos dialécticos, como instancias de lucha inextinguible por una sociedad más justa que va construyéndose históricamente, cada día, y con lo mejor que tenemos de humanos.
- Pugnamos por reconocer lo oculto de la historia oficial, convencer la esperanza, provocar la posibilidad a la luz de la utopía comprometiéndonos a materializarla. Menuda tarea compartida con otros y con la historia; entre instituciones, docentes, alumnos y conocimiento, no sin disputa, pues la fuerza del poder hegemónico constantemente nos atraviesa, nos provoca, nos perturba.
- Creemos, por lo tanto, que existen verdades indiscutibles en nuestra historia, como ser los crímenes de Lesa Humanidad, ya juzgados o no, cometidos durante los hechos históricos conocidos como: La Conquista de América, La dictadura de los desaparecidos, La Segunda Guerra Mundial, La Conquista del Desierto, etc.
- La problemática epistemológica, está atravesada en nuestro Profesorado, por la historia de la Historia, y la historia de la educación. De cómo entendemos esa historia, tendremos las claves de cómo entendemos los procesos sociales hoy. Un entendimiento que no escapa a las contradicciones.
- Epistemológicamente, nos basamos en las leyes del materialismo histórico y la teoría crítica, en cuanto a entender a la sociedad como el espacio de la lucha de clases pero en su sentido más moderno, es decir donde se defienden y promueven los valores de la democracia real.
- Proponemos salir del proyecto hegemónico vigente, que se encuentra traducido, en los ámbitos del conocimiento, bajo el nombre de Paradigma Positivista. Éste se halla presente en la mayoría de las prácticas vinculadas a la enseñanza de la historia en las más “reconocidas” instituciones de enseñanza. Se pretende, a través de él, considerar a la historia como portadora de ciertas características, como, por ejemplo, aséptica, objetiva, en definitiva: científica. Es la historia vigente en la escuela argentina a partir del modelo de país que proyectaba el Régimen Conservador (1880-1916). Es la historia cristalizada en el relato de la vida de héroes de bronce; en el relato pormenorizado de las vicisitudes de la construcción del Estado Nación Argentino, por supuesto liberal; en el olvido de los de los que pagaron el costo con sus vidas; en el olvido, también, de los que perdieron socialmente, de los que proponían otro modelo de patria, una historia que no explica, describe, que trabaja con el documento escrito y el tiempo cronológico, que enseña en forma memorística.
- Pensamos que la historia es presente, ese es el camino que proponemos recorrer en el ISFDYT N° 103. Una historia que parte del presente de esta comunidad. Es la herramienta que nos conducirá en dos direcciones, que en definitiva cumplen con el mismo objetivo. La historia desde el presente, por un lado, nos permite escapar del paradigma vigente en el sentido de trabajar con el tiempo histórico y no con el tiempo lineal que fluye desde el pasado. Es una historia que realiza el recorrido inverso: parte desde el presente, busca respuestas en el pasado, vuelve al presente y se proyecta hacia el futuro. Por otro lado, es la historia con contenidos significativos para esta comunidad específica, es la historia que libera, la historia de los oprimidos para los oprimidos. Una vez más, la historia construida colectivamente y no aquella que baja verticalmente desde las academias.
- Sabemos que en 2008 la economía mundial ha caído al abismo. Está desarrollándose ante nuestros ojos la mayor crisis económica de la Historia. Y generará enormes crisis sociales, políticas, institucionales y culturales. ¿Qué relación tiene esta catástrofe con el ideario de nuestro Departamento? Tenemos la oportunidad única de contrastar los marcos teóricos con la realidad en una escala nunca antes vista. Actualmente se ponen a

prueba todas las teorías, las leyes del comportamiento social y económico, las tesis políticas. ¿Qué ofrecen el liberalismo, el nacionalismo, el marxismo, en la comprensión de esta crisis? Es el momento de la gran pregunta: ¿Qué Hacer?

- Nos encontramos frente a la destrucción de fuerzas productivas a escala planetaria. Cada día que pasa arroja nuevos efectos sobre nuestro país, nuestros alumnos y nosotros mismos. La crisis es un gigantesco laboratorio en el que vemos a diario los ensayos practicados por gobiernos, actores sociales, corrientes filosóficas y políticas. ¿Servirán medidas keynesianas? ¿El Estado puede poner freno a la catástrofe? ¿Quién y por qué medios debe decidir el curso de acción? Debemos en fin, traer a la luz el mecanismo íntimo que generó este derrumbe histórico. Sólo así podremos educar, promoviendo la reflexión y creando conciencia para la acción. Los que provocaron esta crisis no pueden encontrarle salida. Es nuestra hora, la de los pueblos trabajadores. Será eso o ser las víctimas.
- Consideramos necesario explicitar la perspectiva que señala a la escuela como institución social y la educación como práctica política. Queremos revalorizar el término “político” no como posicionamiento partidario sino como compromiso de transformación de la realidad. Desde esta perspectiva no existen sujetos políticos.
- Entendemos que el educador, no es un agente “ajeno” o “externo” al proceso, a la dinámica ni a la cultura de la comunidad de pertenencia. Por eso su rol es el de un verdadero investigador- transformador que intenta comprender y sistematizar la propia práctica institucional y áulica desde el aporte que brindan los enfoques críticos de las actuales teorías de la didáctica de las Ciencias Sociales y el de los alumnos de los cuales sin dudas aprende.
- Uno de los propósitos que nos moviliza es el de democratizar las prácticas educativas, generando espacios de reflexión conjunta. Ello nos compromete a ofrecer un ámbito donde el trabajo pedagógico tenga sentido de realidad para nuestros alumnos –docentes. Para ello proponemos, consolidar procesos de participación institucional y comunitaria, facilitar condiciones para implementar prácticas democráticas en las aulas, promoviendo espacios para transformar un modelo educativo que conserva rasgos autoritarios y reproduce las condiciones de exclusión de una sociedad hegemónica.
- Es por ello que la formación de los perfiles de la Carrera de Historia propone la participación en experiencias didácticas vinculadas con lo social, la organización y concurrencia a eventos, debates, congresos, conferencias, muestras, y planificación de viajes de estudio, que necesariamente refieren a aspectos no convencionales de aprendizajes, caracterizados por ser altamente motivadores y significativos, tanto para docentes como para los alumnos. Entendemos que “vivenciando” situaciones áulicas, institucionales y sociales activas, participativas, de investigación, de construcción conjunta de conocimiento, de promoción social, de solidaridad, es que podrán convertirse en facilitadores de prácticas pedagógicas centradas en los alumnos como sujetos políticos capaces de formular y reformular la realidad presente y pasada.
- Debemos evitar la enseñanza tradicional, basada en la transmisión verbal de los contenidos, que no despierta el interés de los alumnos, que genera un aprendizaje mecánico y repetitivo. Pretendemos utilizar un modelo didáctico alternativo basado en el constructivismo y en la investigación escolar. El desarrollo de este nuevo modelo implica un cambio en profundidad de las capacidades y destrezas profesionales de los profesores de historia.
- Consideramos que el sistema educativo enfrenta una fuerte pérdida de legitimidad que se relaciona con un sistema que no supo cumplir la promesa de ascenso social y que más bien funcionó como un mecanismo adicional en la explicación y reproducción de la brecha social.
- Sin embargo, creemos que el historiador no debe olvidar lo que subyace al análisis social: la infraestructura, es decir la dominación de una clase sobre el resto, y la

consecuente lucha de las clases sometidas por liberarse, porque todos los procesos del período estarán signados por esta confrontación. Del mismo modo, el docente debe ser capaz de hacer evidente esta relación ante sus alumnos, porque en ella está la clave de la evolución histórica y la explicación profunda de los acontecimientos.

- Creemos, también, que los principales protagonistas de estos procesos de enseñanza y aprendizaje, en el que intervienen nuestros estudiantes, nosotros y los saberes que nos relacionan, son precisamente nuestros estudiantes.
- Vemos necesario profundizar en las metodologías de la investigación social para "crear conocimiento", superando la mera lectura de textos, visionando films, analizando documentos, discursos e imágenes, examinando cartografía, en definitiva utilizando los aportes de las nuevas tecnologías que hoy tenemos a nuestro alcance.
- Aceptamos que el conocimiento científico en forma alguna es simplemente un "efecto" o resultado de una observancia de reglas metodológicas, sino un proceso complejo que involucra dimensiones individuales, grupales, institucionales, sociales, económicas, ideológicas y políticas que interactúan dialécticamente en su construcción.

Villa Urbana, noviembre de 2009.

* Texto construido por profesores de la Carrera de Historia del I.S.F.D. y T N° 103. Impulsado por la Prof. Vivian Hood y compilado por el Prof. Alejandro De León.

TEXTO N°1	ESPACIO	FILOSÓFICO- PEDAGÓGICO	RELEVANCIA 3
------------------	----------------	-----------------------------------	-------------------------

PROVINCIA DE BUENOS AIRES

DISEÑO CURRICULAR PARA LA FORMACIÓN DOCENTE DE GRADO

Primera Parte

Estructura General

Fundamento de los Espacios Formativos

Espacio de la Práctica Docente

La concepción de la Práctica como Eje Vertebrador de la Formación Docente, se concreta en la configuración de un Espacio Formativo articulador de toda la propuesta: el Espacio de la Práctica Docente. En este convergen, en una concepción integradora de la acción pedagógica, todos los conocimientos y competencias que los alumnos adquieren durante su formación.

La Práctica Docente supone la inserción del alumno en la realidad escolar, a la que llega con referentes teóricos con los que puede confrontarla. En la acción pedagógica, descubre facetas insospechadas de la realidad, situación que lo induce a retornar a los marcos teóricos con la necesidad de su revisión y complejización o bien al replanteo de su práctica.

Al futuro docente se lo forma para practicar la teoría y teorizar sobre la práctica en dialéctica constante: ésta es la concepción de la práctica como praxis.

Desde este Espacio se concibe a la tarea en el aula como una de las dimensiones de la práctica docente, pero no la única y -mucho menos- la excluyente. Por el contrario, forma parte de las prácticas institucionales y contextualizadas socialmente, con lo que adquiere su configuración de práctica social.

Espacio de la Fundamentación Pedagógica

La Fundamentación Pedagógica constituye el conjunto de concepciones y teorías para analizar, explicar y comprender los hechos y procesos Formación Docente de Grado

educativos, de los cuales se derivan las orientaciones para la acción. Es el ámbito para el tratamiento de situaciones concretas, a la luz de esas teorías y concepciones, articulado con el Espacio de la Práctica.

El Espacio de la Fundamentación Pedagógica se centra en el estudio de la educación, en su más amplio sentido, a partir de la selección e integración de aportes teóricos que iluminan el complejo fenómeno educativo y todos sus aspectos incidentes. Estos abarcan también las cuestiones personales y sociales que están más allá de los límites de la educación formal.

La educación se constituye, entonces, como problema central del Espacio de la Fundamentación Pedagógica, que debe aportar para su análisis crítico las distintas concepciones vigentes. Además, debe ser el ámbito ordenador que configure la visión amplia de la realidad socio-educativa en sus diversas ópticas.

El estudio de la educación tomará necesariamente los aportes de las distintas disciplinas y logrará su articulación a partir del análisis de la realidad educativa como un todo, integrándolos a fin de superar visiones parcializadas y parcializantes.

Así, este Espacio integrará diferentes Perspectivas que suponen:

un abordaje filosófico, que plantee los problemas inherentes al ser del hombre en todas sus dimensiones, a las posibilidades y límites del conocimiento, a las cuestiones axiológicas, a la dimensión ética de la acción educativa;

un abordaje sociológico, centrado en el análisis de las distintas dimensiones (política, económica, cultural, etc.) del contexto en el cual se producen las situaciones educativas, y el modo en que estos aspectos condicionan las concepciones y las prácticas educativas;

un abordaje histórico-crítico, que permita analizar situaciones educativas del pasado que repercuten en el presente, relacionándolas con el contexto en el que tuvieron lugar y con el marco de ideas vigente en cada momento;

un abordaje que, a efectos de fundamentar decisiones pedagógico-didácticas, incluya los aportes del Espacio de la **Especialización por Niveles**.

Para la implementación curricular del Espacio de la Fundamentación Pedagógica, se establece la organización de distintas Perspectivas, que implican diferentes miradas con las cuales se aborda el objeto de conocimiento. Dichas Perspectivas son:

Estructura General

Espacio de la Fundamentación Pedagógica	Espacio de la Especialización por Niveles	Espacio de la Orientación
Formación Ética, Campo Tecnológico y Mundo Contemporáneo Atraviesan todos los Espacios		
Espacio de la Práctica Docente		

Los contenidos seleccionados establecen redes de conocimientos que - aunque con miradas propias en cada Perspectiva- conforman núcleos temáticos nodales. Estos deben abordarse de forma interdisciplinaria, en interacción continua con los demás Espacios Formativos, para mantener la coherencia del proyecto. Su carácter articulador requiere que los docentes a cargo del Espacio de la Fundamentación Pedagógica asuman una actitud de disponibilidad interdisciplinaria, de consulta, de trabajo en equipo, de proyectos comunes,

de cátedras que compartan momentos de aprendizaje, y una interacción continua con las demás áreas para mantener la coherencia ya señalada y para recoger sus preocupaciones y problemas pedagógicos y buscar soluciones conjuntas. Se trata de una forma de trabajo coordinado que debe concretarse desde el comienzo mismo del plan de formación y durante todo su desarrollo.

La propuesta de contenidos aspira a mostrar una red de conocimientos que –con particularidades propias de cada Espacio Curricular- favorece el carácter nodal de núcleos temáticos y las aproximaciones al objeto de conocimiento con peculiaridad y niveles de complejidad diversos.

• **Perspectivas Filosófico-Pedagógica I y II y Filosófico-Pedagógico-Didáctica**

La Perspectiva Filosófico-Pedagógica plantea la indagación sobre cuestiones centrales de la Educación: las características, límites y posibilidades del conocimiento; las concepciones antropológicas sobre las que se sustentan las teorías educativas; los

compromisos éticos que subyacen en la práctica educativa y la reflexión sobre la educación como proceso de humanización y personalización.

Esta Perspectiva incluye los contenidos de ética que sustentan las concepciones para la formación ética de los alumnos a fin de que el futuro docente sea competente para trabajar esta dimensión educativa.

En el tercer año de la Carrera la Perspectiva Filosófico-Pedagógico-Didáctica integra los saberes adquiridos en los distintos Espacios formativos para analizar sus connotaciones y consecuencias y proyectar una reflexión última respecto al ser docente, la educación como hecho político y social y las relaciones pedagógicas como relaciones vinculares, para reconocer su trascendencia y carácter prospectivo en el desempeño profesional.

Las características descritas hacen de estas Perspectivas un lugar necesario para el diálogo crítico sobre el hacer profesional y la cultura institucional.

TEXTO N°2	ESPACIO	INTEGRACION AREAL I	RELEVANCIA
			5

ORIGEN Y EVOLUCIÓN DE LOS HUMANOS

José Luis POVERENE

Los seres vivos evolucionan. Las especies se extinguen y van siendo reemplazadas por otras que se adaptan a los cambios ambientales. Hace unos 65 o 70 millones de años, la extinción en masa de los dinosaurios permitió que los mamíferos se desarrollaran y ocuparan el mundo, dividiéndose en diferentes *órdenes* (felinos, cánidos, etc.) Uno de esos órdenes –el de los primates- se dividió hace unos 40 millones de años en distintas *familias*: hilobátidos (monos con cola) y *homínidos*. Estos últimos se dividieron hace 30 millones de años en *géneros* a los que pertenecen los grandes simios (orangután, gorila, chimpancé) y los *homíninos* (humanos y nuestros parientes cercanos extinguidos).

Por lo que sabemos actualmente, el *clado* (grupo evolutivo) de los homíninos tiene unos 7 millones de años. Esa es la antigüedad de nuestros antepasados más viejos encontrados hasta ahora. Desde estos viejos antepasados hemos seguido

evolucionando, muchas especies humanas se han extinguido, pero han dejado restos que nos permiten estudiarlas: huesos y dientes, huellas, herramientas, cenizas, obras de arte, refugios y hasta basura. La única especie sobreviviente nos llamamos *homo sapiens sapiens* (hombre que sabe que sabe).

Hasta fines de la década de 1980, las relaciones de parentesco entre distintos fósiles se basaban en estudios anatómicos, observando similitudes y diferencias en los huesos. A partir de los años 90, grandes avances en biología molecular han permitido obtener datos de parentesco basados en el ADN, mucho más precisos.

Los estudios morfológicos consideran diferencias de grado. Por ejemplo, el cráneo del chimpancé y el humano están compuestos por los mismos huesos, pero éstos se diferencian por su tamaño y forma. El estudio de estas variaciones, llamadas morfométricas, registra estadísticamente las diferencias de las estructuras anatómicas por medio de análisis geométricos espaciales, a partir de puntos anatómicos comunes.

Es muy interesante, en el análisis de la evolución humana, que muchos de los cambios de forma observados ocurrieron de manera asociada. Por ejemplo, las modificaciones en la forma de los pies y huesos largos ocurren simultáneamente con el aumento en el tamaño del cráneo. De esa forma se concluye que la posición erecta permitió sostener con éxito un cerebro cada vez más grande y pesado, mientras que una gran cabeza representa una desventaja para un cuadrúpedo relativamente pequeño. Al mismo tiempo los bípedos con manos prensiles pueden desarrollar habilidades con ellas. La asociación mano-cerebro lleva rápidamente a la creación y uso de herramientas. Otra modificación asociada al desarrollo anatómico posición erecta-cráneo grande, es la aparición de una laringe capaz de emitir sonidos complejos, que luego facilitarán el lenguaje articulado.

Los datos obtenidos de las secuencias de ADN se comparan con el registro fósil para construir el árbol genealógico humano. Una primera conclusión es que nuestros parientes vivos más cercanos son los chimpancés, un poco más lejanos son los gorilas, y más allá se encuentran los orangutanes.

Gorilas y chimpancés viven en África, que es donde el registro fósil muestra los hallazgos de nuestros antepasados más antiguos. Es allí entonces donde debemos rastrear nuestro origen.

Diferentes técnicas de laboratorio nos permiten datar la antigüedad de los fósiles y de los terrenos en los que los encontramos. Estas técnicas se basan en los cambios químicos de los huesos y minerales.

Podemos dar una lista de hallazgos fósiles de nuestros antepasados entre los siglos XIX y XXI, y luego relacionarla con la ubicación espacial y temporal de sus restos.

No se trata de una lista completa ni exhaustiva, ya que se han hallado cientos de fósiles correspondientes a distintos géneros y especies. Se indican los más representativos de la línea evolutiva que llega hasta nosotros.

Hallado en	Ubicación geográfica	Nombre científico actual	Antigüedad (años)
1856	Neanderthal, Alemania	Homo neanderthalensis	300.000 a 30.000
1868	Cro Magnon, Francia	Homo sapiens	160.000 a 10.000
1892	Java, Indonesia	Homo erectus	1,5 millones a 300.000
1924	Taung, Sudáfrica	Australopitecus africanus	2,5 a 3 millones
1938	Shangiran, China	Homo erectus	1,5 millones a 300.000
1938	Teshik-Tash, Uzbekistán	Homo Neanderthaliensis	300.000 a 30.000
1963	Olduvai, Tanzania	Homo habilis	2 millones
1972	Koobi Fora, Kenya	Homo rudolfiense	2,5 millones
1974	Hadar, Etiopía	Australopitecus afarensis	4 millones
1975	Koobi Fora, Kenya	Homo ergaster	1,7 millones
1983	Kebara, Israel	Homo Neanderthaliensis	300.000 a 30.000
1992	Herto Bouri, Etiopía	Homo sapiens	160.000 a 10.000
1993	Afar, Etiopía	Ardipitecus ramidus	5 millones
2000	Tugen, Kenya	Orrorin tugenensis	6 millones
2001	Djurab, Chad	Sahelantropus tchadiensis	6 a 7 millones
2004	ileret, Kenya	Homo erectus	1,5 millones a 300.000

La vida de los primeros humanos debe haber sido bastante difícil. El esqueleto del *hombre del milenio* tiene marcas de mordeduras, y es posible que algún depredador lo haya matado. Por sus dientes sabemos que comía principalmente vegetales. Tal vez fuera capaz de atrapar pequeños animales, pero no tenemos pruebas de ello.

Durante varios millones de años, los hombres primitivos debieron obtener su comida del entorno natural: frutas de los árboles, plantas comestibles, tal vez algunos insectos, larvas, o cosas similares. El problema de alimentarse los mantenía en constante movimiento; probablemente se detenían por un tiempo en los lugares de mayor abundancia, pero al escasear el alimento debían ponerse en marcha nuevamente. Como el resto de los animales, los hombres se movían por el mundo en busca de comida y dependían totalmente de las condiciones naturales para obtenerla. Esta vida nómada implicaba un gran gasto de energía y peligros durante los viajes, especialmente para los niños. Por estas y otras razones la tasa de reproducción era baja, y los grupos humanos eran reducidos.

La supervivencia del grupo era lo principal, porque los individuos aislados tienen menos posibilidades. En una sociedad de este tipo todos son iguales, todos deben colaborar para sobrevivir, y todos reciben su parte. Esto no significa que no hubiese líderes y miembros más respetados, pero también ellos debían hacer su tarea. Justamente el respeto y el liderazgo surgían de sus conocimientos y habilidades al servicio del grupo. Si era necesario tomar decisiones importantes, los adultos reunidos las tomaban escuchando a los miembros más sabios y con mayor experiencia.

En resumen, en estas sociedades primitivas no existían clases sociales, no había Estado ni política. Esta inexistencia es una característica específica de la sociedad prehistórica.

En algún momento, hace millones de años, esos hombres desarrollaron un sistema de comunicación llamado lenguaje, más sofisticado que el de los otros animales, que favoreció muchísimo su capacidad de sobrevivir y desarrolló otra capacidad: la del pensamiento complejo. El lenguaje permitió transmitir experiencia y conocimientos. Cada generación podía acumular lo que sabían sus antecesores, y agregarle cosas nuevas. De este modo los hombres empezaron a usar herramientas: palos y piedras les permitieron multiplicar sus capacidades, empezaron a cazar y mejoraron su alimentación. Mucho más tarde lograron encender fuego, que sirvió para calentarse y conservar los alimentos cocinándolos. Cada nuevo invento mejoraba la supervivencia, pero en general la vida seguía siendo nómada y difícil. No había una diferencia fundamental entre hombres y animales en cuanto a capacidad de sobrevivir.

Hace relativamente poco tiempo, unos 12.000 años atrás, los hombres dieron un salto cualitativo en su capacidad de supervivencia. Aprendieron a cultivar y a domesticar animales. El problema de la alimentación –el más importante de todos- empezó a quedar bajo control. La capacidad de *producir* alimentos, en lugar de tener que

buscarlos, permitió generar reservas que aseguraran la comida para los tiempos difíciles. La agricultura obligó a los hombres a quedarse junto a sus cultivos. El sedentarismo, a su vez, obligó a construir viviendas permanentes, dando lugar a las primeras aldeas. La alimentación asegurada hizo crecer abruptamente la población. Este desarrollo fue muy rápido, en sólo dos mil años se asentaron pueblos agricultores con sociedades completamente diferentes a la primitiva. Este proceso se conoce como la

Revolución de la Agricultura o Revolución del Neolítico.

La agricultura disparó enormes cambios. Las técnicas y herramientas se multiplicaron, se hizo un nuevo uso del tiempo y cambió la organización social. Se acepta generalmente que la Historia comienza con la escritura. Sin embargo, en cuanto a la organización de la sociedad, podemos decir con fundamento que la Revolución Agrícola separa la Prehistoria de la Historia.

Actividades:

- Leer el texto en forma grupal.
- Hacer un glosario incluyendo todas las palabras desconocidas. Si el grupo no puede establecer el significado de estas palabras intercambiando ideas, recurrir al diccionario o al docente que coordina la clase.
- Reordenar la tabla de antepasados, clasificándolos por su antigüedad y nombre.
- Ubicar en un mapa la distribución de los hallazgos fósiles.
- Establecer cuáles son los conceptos centrales del texto y producir un listado de los mismos.
- Redactar un texto que sintetice esos conceptos fundamentales. Es muy importante que el texto sea una creación propia, evitando copiar del original.

TEXTO N°3	ESPACIO	PERSPECTIVA ESPAC- TEMP- MUNDIAL	RELEVANCIA 5
------------------	----------------	---	-------------------------

MINERO EN LA FRONTERA ARGENTINO-CHILENA

La Botnia de los Andes

Por Darío Aranda

Desde Tudcum y Jáchal, San Juan

En San Juan, este año comenzará la construcción del primer yacimiento binacional, Pascua Lama, apoyado por ambos gobiernos pero criticado por pobladores de los dos lados. Utilizará diecisiete camiones con cianuro por mes. Radiografía del emprendimiento más polémico de Sudamérica.



“Más grande y contaminante que tres plantas de celulosa juntas.” Es la definición de organizaciones sociales, comunidades campesinas y entidades ambientalistas que cuestionan el proyecto minero de oro y plata Pascua Lama, de la empresa canadiense Barrick Gold, que en septiembre próximo comenzará a construirse en plena Cordillera de los Andes, parte en Chile y parte en Argentina. A diferencia de lo sucedido con las pasteras, ambos gobiernos apoyan, y defienden, el emprendimiento. Y las comunidades –de ambos países– se oponen a la instalación. El megaproyecto, publicitado como el mayor yacimiento de la región, cuenta con reservas por 20.000 millones de dólares (dos veces la deuda externa que se pagó al FMI), utilizará 17 camiones con cianuro por mes, usará 370 litros de agua por segundo –en una zona semidesértica–, 200 camiones de explosivos al mes y detonarán 45.000 toneladas de roca por día. Además de la magnitud del emprendimiento, y las acusaciones de contaminación, Pascua Lama será el primer yacimiento en zona limítrofe –ambos gobiernos crearon, en la década pasada, una ley que permite una zona franca minera–, puntapié para que una decena de empresas exploten montañas a lo largo de los 5000 kilómetros de cordillera.

Riquezas, cianuro y drenajes ácidos

A mediados del siglo XIX, San Juan comenzó la explotación minera artesanal, con gran cantidad de hombres que se internaban, pico en mano, en las galerías en busca del oro. La industria subsistió hasta las primeras décadas del siglo XX y resucitó ahora, impulsada por la clase dirigente y encabezada por el gobernador José Luis Gioja, pero utilizando otros métodos: megaproyectos con gran uso de explosivos, maquinarias sofisticadas, sopas químicas para extracción del mineral, grandes cantidades de agua y acusaciones de contaminación.

En la actualidad, San Juan cuenta con cinco proyectos mineros: tres en estudio (Pachón, Casposo y Gualcamayo), uno en plena producción desde 2005 (Veladero, también de la empresa Barrick) y otro a punto de construirse: Pascua Lama, señalado por impulsores y detractores como el proyecto minero más ambicioso de América: con reservas de 528 toneladas de oro (11.211 millones de dólares) y 21.400 toneladas de plata (8991 millones de dólares), será el de mayor envergadura, tendrá una vida útil de 23 años, para la instalación se requerirán 2400 millones de dólares y en su construcción trabajarán 5500 obreros. Y, por sobre todo, será la primera vez que una empresa minera se instale en la frontera entre dos países –en plena cordillera–, con legislación especial (ver aparte) y que será el puntapié para la radicación de una decena de proyectos a lo largo de todo el cordón de los Andes.

“El primer proyecto mundial entre dos países”, se ufana la canadiense Barrick Gold, que rechazó hablar con Página/12 para esta nota. Ya cuenta con aprobación de ambos países, se ubicará muy cerca del yacimiento Veladero, en el noroeste de San Juan y, de lado chileno en el Valle de Huasco, en la Tercera Región. La compañía construirá una verdadera ciudad de lujo a 5000 metros de altura: un hotel para 2000 personas, televisión satelital, salones de juegos, gimnasio, canchas de fútbol, voley y básquetbol, un hospital y hasta un cine en las alturas.

Aunque el 75 por ciento del mineral se encuentra del lado chileno, se construirán en Argentina los epicentros de la posible contaminación: la planta de procesos (donde las rocas se muelen, con enormes cantidades de polvo liberadas al aire) y el “dique de colas”, una gigantesca pileta, de 420 hectáreas y de 200 metros de profundidad, que cumplirá la función de basurero químico. Allí se depositarán, según cifras de la misma empresa, hasta 257 millones de toneladas de basura química. Además de los gases que emana, estos diques pueden sufrir roturas, con filtraciones subterráneas que terminan en arroyos y ríos. “Imagínese ese enorme piletón con basura química filtrando en la cordillera, donde nacen todos los ríos que nos alimentan de agua y que permanecerá allí por siempre, más allá de cuando se vaya la Barrick. Además, todo en una zona de movimientos sísmicos, con dos devastadores terremotos en los últimos sesenta años”, lamenta Leonardo Fernández, de la organización campesina Asociación de Familias Rurales del Norte Jachalero.

El oro y la plata se encuentran diseminados en grandes extensiones de suelo. Se utiliza un proceso de extracción llamado “a cielo abierto”, donde se dinamitan las

montañas, millones de toneladas de roca se trituran y se crea una gigantesca olla de diez kilómetros de diámetro y hasta diez cuabras de profundidad. Explotan las paredes de ese hoyo y las rocas resultantes las transportan a trituración. Donde se obtienen piedras de, máximo, tres centímetros. De allí a una pileta donde se rocía con una solución de agua y cianuro (uno de los elementos más cuestionados y contaminantes). El químico extrae el oro y la plata de la roca. La sopa química resultante nunca se puede reciclar en su totalidad.

Los puntos polémicos: las enormes cantidades de polvo en suspensión que permanecerán en la atmósfera y que aceleran la producción natural de sulfuros, que en contacto con el aire y el agua producen drenajes ácidos, con su contaminación a cuevas. Desde la Asamblea de Esquel (pionera en la lucha contra este tipo de emprendimientos), detallan: “El drenaje ácido subsistirá por cientos de años, moviliza metales pesados que contaminan las aguas superficiales y subterráneas”.

Otro gran cuestionamiento hace eje en el cianuro. Según la ONG chilena Observatorio Latinoamericano de Conflictos Ambientales (OLCA), especializada en la problemática minera, en Pascua Lama se utilizarán 17 camiones con cianuro por mes. “La intoxicación aguda con cianuro puede terminar con la muerte. Es una sustancia altamente tóxica y hay casos de derrames en la industria minera”, explicó César Padilla, coordinador ejecutivo del Observatorio de Conflictos Mineros de América Latina, con sede en Bolivia, y coautor del Exilio del Cóndor, un minucioso estudio sobre Pascua Lama.

La agricultura y el oro azul

Dos horas de micro y 155 kilómetros separan a Jáchal de la capital sanjuanina. Es la ciudad más cercana a Veladero y también será cercana a Pascua Lama. Aquí viven 21 mil personas, pero es hora de siesta y la calle está desierta. En la plaza principal, frente a la iglesia, se deja ver un extraño monumento a la olla. Recuerda el 19 y 20 de diciembre de 2001 y advierte a los funcionarios que “la historia se puede repetir”. Aquí la movilización popular obligó a renunciar a un intendente acusado de corrupción.

Leo Fernández y Ana Medina se mudaron a Jáchal hace tres años. Y hace cuatro meses nació Camila, su primera hija. Los tres –remarcan que los tres– integran la Asociación de Familias Rurales del Norte Jachalero, conformada por pequeños trabajadores del campo sin tierra, que alquilan desde hace décadas entre una y tres

hectáreas para poder subsistir con la siembra y cosecha de cebolla, principal producto de la zona. Además de la falta de tierra y opciones de trabajo, los campesinos señalan un tercer mal: la falta de agua. Y apuntan a un responsable. “Papá vivió toda la vida aquí, siempre sembró cebolla y nunca le ha faltado el agua. El (río) Jáchal siempre trajo agua para todos, pero ahora no. Mire usted, coincide con la llegada de la Barrick y, qué casualidad, la Barrick saca su agua cerquita de donde nace el Jáchal”, ironiza Daniela Mallea de 30 años, alta, delgada, trabajadora desocupada que vive en un paraje rural a 16 kilómetros de Jáchal.

Por la escasez de agua sufren cortes programados de riego, siete días con agua, siete días con cortes. Por ley provincial, el orden de prioridad es lógico: consumo humano, producción agropecuaria y, por último, la industria. Pero en Jáchal el orden se invierte: primero cortan al agro, luego a los habitantes y nunca a la industria. “A nosotros nos dejan sin agua y a la Barrick no le cortan nunca. Ellos en un día chupan más agua que todo el pueblo y nunca les cortan. Imagínese lo que será con la nueva mina”, reclama Segundo Luján, también pequeño productor de cebolla.

Según datos de la misma empresa, Pascua Lama utilizará 370 litros de agua por segundo, 22.000 litros por minuto, más de un millón de litros de agua por hora. Un dato, entre curioso y de humor negro: los habitantes de Jáchal pagan un canon al Departamento de Hidráulica (dependiente de la provincia), pero Barrick no paga por el agua.

Además de la cantidad, la calidad del agua también es cuestionada. Las Madres Jachaleras, entidad pionera en oponerse a la minería en la provincia, aporta estudios: el agua pasó de tener 69 miligramos de arsénico por litro a tener 120 miligramos. Muy por encima de lo permitido. La minería a gran escala también es acusada de atentar contra otras formas de desarrollo (agricultura, cría de animales, turismo), ya sea por la contaminación que produce o por el agua que utiliza y deja sin recursos a las otras cadenas productivas. No es casualidad que el movimiento opositor a Pascua Lama sea tan amplio como heterogéneo: además de comunidades campesinas y organizaciones ambientalistas, incluye a partidos políticos de izquierda, grupos de trabajadores desocupados, estudiantes, comunidades indígenas, vecinos autoconvocados, la Federación de Viñateros y empresarios turísticos. “El enemigo es muy grande y la contaminación que se producirá es irreversible. ¿A quién venderemos vino si está sospechado de contaminación?”, grafican los viñateros de Calingasta, una

localidad a 190 kilómetros del yacimiento. En Chile la resistencia no es menor: ONG, la Iglesia Católica, organizaciones ambientalistas, comunidades indígenas y un millar de productores agropecuarios también están movilizados en defensa del Valle de Huasco y de las aguas que bajan de la cordillera.

Muchos de esos actores proponen consultas populares para que las poblaciones decidan qué tipo de desarrollo prefieren (como sucedió en Esquel, Chubut, donde la población votó contra un emprendimiento minero). El único gobierno local que aceptó la propuesta fue el de Calingasta, zona de tradición agrícola. Adolfo Ibazeta, el intendente, propuso tres veces –en 2005, 2006 y en abril pasado– una consulta popular (el eje era la utilización y transporte de sustancias peligrosas en la región). Las tres veces el Tribunal Electoral (integrado por aliados del gobernador Gioja) vetó el llamado a votación.

Frontera minera

Casas bajas, humildes y blancas, castigadas por los años y el viento zonda. Un asfalto gris como calle principal, con plátanos y sauces en ambas veredas. Precordillera al oeste, clima desértico. Sol impiadoso durante el día, frío helado por la noche. Rostros curtidos, sonrisas amables de bienvenida. Todos saben que hay “gente de afuera”. Se trata del paraje llamado Tudcum (Por donde cae el agua, en idioma ancestral), un pueblo de 890 habitantes, en el departamento de Iglesia, noroeste sanjuanino, el último poblado antes de ingresar a territorio minero. El único camino que existe hacia Chile cuenta con barrera y guardias de Barrick Gold. Aunque la frontera de Argentina esté a 150 kilómetros, la empresa figura como dueña del camino y de todo lo que existe entre el puesto de control minero y la cordillera; entre Tudcum y Chile todo es, como advierten los carteles de la empresa, “territorio privado minero”. Nadie pasa, y nadie ingresa, sin el permiso de Barrick. “Es como otro país. Hasta la Gendarmería hace guardia para ellos”, explica Leonardo Fernández, de la Asociación de Familias Rurales del Norte Jachalero, guía ocasional en la recorrida.

Rodolfo Quilpatay es nacido y criado en Tudcum. Pero nadie la conoce por su nombre, para todos es El Mota, el carpintero del pueblo y uno de los “locos” que no quiere a la Barrick y, más loco aún, se anima a decirlo.

– ¿Cómo es trabajar para la minera?

–Para lo que es el pueblo, pagan más o menos bien. Unos 2000 pesos. Pero ojo, eh, son catorce días allá arriba (en la cordillera), en el día 15 recién bajan a la casa. Hay que dejar a la familia y arruinarse la salud allá arriba. Muchos aguantan sólo un tiempo, el frío arruina esqueletos, eh. A mí me dicen loco, pero déjeme con mi carpintería, a nadie hago mal y a nadie contaminao.

Las calles de Tudcum están saturadas de enormes tachos de basura. Son de madera barnizada y tienen frases que pregonan el cuidado del ambiente. Al pie de la consigna, uno de sus impulsores: Parques Nacionales. Del lado de atrás, figura su otro financiante: “Barrick. Minería Responsable”.

Extraña sociedad, dicen algunos. Pero otros explican una relación más extraña: Pascua Lama se encuentra próxima a la Reserva de Biosfera San Guillermo (protegida por la Unesco, organismo científico, cultural y educativo de la ONU) y del Parque Nacional San Guillermo. Organizaciones ambientalistas advierten el riesgo que corre la zona protegida. Pero la empresa y la provincia aseguran que están fuera de la zona de trabajo y desmienten cualquier riesgo. “Los glaciares enclavados en San Guillermo son ‘fábricas de agua’, regulan el escurrimiento que forma los ríos Cura y Jáchal, únicos suministros de riego y agua potable que reciben los delicados cultivos del desierto sanjuanino”, resalta el informe “Los secretos sucios de Barrick”, una investigación de organizaciones sociales de Argentina, Australia, Canadá, Chile y Perú sobre el accionar de la empresa en el mundo.

– ¿Cuál es el uso de oro que se extrae de este tipo de yacimientos? –preguntó
Página/12.

–El 80 por ciento de ese oro es utilizado para objetos suntuosos, alhajas y joyas.

Explica César Padilla, coordinador del Observatorio de Conflictos Mineros de América latina. Y también especifica las diferencias entre yacimientos mineros y las plantas de celulosa: “Las pasteras cierran, se van y la contaminación disminuye porque esa contaminación es producto del proceso. En la minería se sigue contaminando por siglos sólo por la sola existencia del enorme cráter de la mina, productor de arsénico, acidez de agua y otros metales pesados. El agua es la más afectada en ambas actividades, pero hay diferencias: en las pasteras, el río es fuente inagotable. Mientras que en las montañas el agua se agota con la desaparición de los glaciares”.

El Mota, el carpintero de Tudcum, asegura no saber de química, geología, economía ni medio ambiente, pero, mientras lija lo que será una puerta, sonrío y resume: "El oro no me lo puedo comer. Pero sin agua seguro no puedo vivir. Hasta un loco sabe qué tenemos que cuidar".

© 2000-2007 www.pagina12.com.ar | República Argentina | Todos los Derechos Reservados

TEXTO N°4	ESPACIO	PEDAGOGICO – DIDACTICO	RELEVANCIA 3
------------------	----------------	-----------------------------------	-------------------------

**INSTRUCCIONES PARA SER PROFESOR. PEDAGOGIA PARA
ASPIRANTES**
Estanislao Antelo

CAPÍTULO 3

Instrucciones para motivar, interesar, despertar a los estudiantes o Cómo deshacerse de argumentos poco útiles para enseñar.

"Yo tenía 20 años. No permitiré que nadie diga que es la edad más hermosa de la vida" (Paul Nizan).

Se dice que los estudiantes, niños, jóvenes y adolescentes están abúlicos, apáticos, desinteresados, desmotivados, dormidos, irrespetuosos, indiferentes, distraídos, no tienen límites, están en otra, todo les da lo mismo, están aburridos, no tienen aspiraciones, todo les resbala, no se cuestionan nada, son superficiales, no son transgresores, no participan, no tienen valores. Estos calificativos en su mayoría son despectivos, fatalistas, amargos, malhumorados, impotentes, dignos del muro de los lamentos. Incluso no llamaría la atención que se incluyera en esta serie que son tontos, estúpidos, que no saben lo que hacen. Las formas de nombrar a los estudiantes arriba mencionadas comparten algo. En estos argumentos se supone un "estar" de los estudiantes de hoy en la Argentina, que se opondría al verdadero "ser" del estudiante. Pareciera que los estudiantes, adolescentes y jóvenes, por cuestiones

biológicas, etarias, hormonales, energéticas, fónicas, olóricas, alimentarias, deportivas, deben ser, siempre fueron y seguirán siendo de determinada manera. Claro que esta determinada manera suele ser la manera que nos agrada, un ideal. Es como si hubiera una forma, y sólo una, de ser joven y estudiante, con la cual medir a las distintas generaciones que se suceden. Algo llama poderosamente la atención: las preocupaciones acerca de la motivación, el interés y la apatía siempre van a parar del lado de los estudiantes, ¿Qué sucede con el profesor? "Para nosotros ningún alimento es tan pesado para un profesor como el de los lugares comunes. El remedio para las contradicciones que la opinión diseña es la desconfianza. Cuando todos estamos de acuerdo tan rápidamente en el nombre de lo que está mal, debemos desconfiar.

1-Para enseñar, es preciso examinar si los estudiantes son/están abúlicos.

Se dice que los alumnos -niños, adolescentes y/o jóvenes- están abúlicos y que hay que hacer algo. Correcto. Lo primero que hay que hacer es abandonar este argumento; los alumnos de ninguna manera están -abúlicos. Un ser abúlico es aquel que está privado de voluntad. Los adolescentes, por ejemplo —es cierto—, tienen privaciones, pero la voluntad no es algo que les falte. Recordemos que voluntad es potencia del alma, o voluntad de vivir, como se suele decir. Potencia, voluntad, deseo. No son ellos, precisamente, los impotentes. Uno de los nombres de la impotencia es no poder responder, no poder contestar, no poder estar. Y si hay algo que se les reprocha muchas veces a los adolescentes es precisamente ser contestadores. Otra cosa es que no respondan lo que uno quiere escuchar, que no estén en los lugares en los que uno espera encontrarlos. Vamos a repetirlo todas las veces que sea necesario: que el mundo no se corresponda con nuestros ideales no quiere decir que el mundo esté equivocado.

Usted enseña Matemáticas. Enseña, por ejemplo, el concepto de función inversa asociado con la composición y la biyectividad. ¿Considera usted que si los jóvenes no aprenden es porque están

Diagnosticar a los estudiantes como abúlicos es una maniobra que consiste en sacarse de encima dos cuestiones: a) aun suponiendo que la voluntad falte, quedaría indagar cómo se ha producido esta falta. Como hemos visto, los que están en situación de aprender —como nosotros— están hechos de herencia, de memoria, de transmisión, de enseñanza. Estas tareas han sido llevadas a cabo en este mundo, las

más de las veces, por adultos. Si algo falta, ¿no será la responsabilidad de los adultos, además de la de los jóvenes?; b) quizá son en verdad algunos adultos los que se resisten a las privaciones. Nosotros creemos que algo debe sacrificarse para que algo pueda ser transmitido. Para que la voluntad tenga lugar debe precederla una renuncia "adulta". Renuncia a "instalarse en una posición similar a la de un padre feroz y omnipotente que designa imperativamente las huellas dejadas por él, grabadas en el basalto de su deseo y de su poder de dinosaurio moribundo, por miedo a que sus herederos se alejen de los caminos establecidos" (Hassoun, 1996). Podemos decirlo de la siguiente manera: la voluntad del que estudia tendrá lugar en tanto el adulto, además de renunciar a clonar, pueda soportar que el joven vaya más allá de él. La voluntad del estudiante precisa del diálogo del adulto con su propia abulia. ¿Se preguntó usted, por ejemplo, si los profesores están abúlicos?

Es el caso del zapatero armenio, del tendero judío, del campesino francés o del minero gales que desea apasionadamente que su hijo sea médico, profesor, abogado, aunque no ignora que en ese proceso, vacilarán sus propios emblemas, que en esa aventura sus creencias y convicciones más valoradas sufrirán modificaciones capaces de alejar a su hijo del contexto étnico-social de sus antepasados. Ese "padre" que posibilita la discontinuidad será el mismo que permite que las separaciones no sean desgarradoras. Será entonces aquel que para transmitir se separa de su hijo, creando esa distancia óptima que no excluye conflictos ni sufrimientos, pero que permite que la transmisión se efectúe.

2. Para enseñar, es preciso examinar si los estudiantes están realmente apáticos.

Se dice que los estudiantes, jóvenes y/o adolescentes, están apáticos y que hay que hacer algo. Lo primero que hay que hacer es abandonar este argumento; los alumnos de ninguna manera están apáticos. Apático es aquel que no sufre, apátheia es "falta de sentimiento". Siendo uno de los derivados de "patético" -pathétikós, épathon, páthos- (sufrimiento, padecimiento), el prefijo "a" actúa como privativo o negativo. Se afirma con esto que los estudiantes no sufren, que están faltos de sentimientos. La idea de juzgarlos como apáticos está asociada con la idea de que son impasibles, insensibles, indiferentes, dejados, indolentes, que les falta energía y que están en un estado de "embotamiento de las relaciones afectivas acompañado de depresión de las reacciones motrices". Precisamente, si hay algo patético, son estas afirmaciones. Los adolescentes y jóvenes en (los recitales-de rock, con sus amigos, sentados en los

kioscos, en las canchas de fútbol, en los bares, mandando saludos por la radio, en las procesiones a la Virgen de San Nicolás, tatuándose, en las discotecas, haciendo escraches, en las escuelas, formando bandas de música, fumando, poniéndose aritos en el ombligo, yendo a misa, consumiendo drogas, patinando, haciendo aerobics, en los colectivos, en las marchas de silencio, mirando Videomatch, tiñéndose el pelo, caminando por la calle, yéndose de campamento al Champaquí, cantando, tomando cerveza, ¿son apáticos, no tienen sentimientos, no sufren? Otra vez la maniobra es sencilla: no tener sentimientos debe leerse aquí como que no tienen los mismos sentimientos que teníamos nosotros los de otros tiempos, te acordás hermano qué sentimientos aquéllos.

Usted enseña Educación Física. Enseña, por ejemplo, El fenómeno de Valsalva y esfuerzos a glotis cerrada; los núcleos articulares y las sinergias musculares... ¿Considera usted que si los estudiantes no aprenden es porque no tienen sentimientos? ¿Cómo piensa que es posible establecerán lazo sentimental entre el fenómeno de Valsalva y los sentimientos de

La suposición de que a los estudiantes les falta energía va demasiado rápida y a ritmo de una insoportable nostalgia. En todo caso, lo que hay es algún tipo de conflicto energético. Entre el Winco y Mayo del '68; entre el Hi-Fi y el merchandising del Che Guevara. No se puede escuchar un disco de pasta en una reproductora de CD. Y si sufren, y si algo les falta, quizá sea por la decisión de un país que se desliga de ofrecer lugares y superficies para niños, jóvenes y adultos, es decir, para todos los que alguna vez fueron considerados privilegiados o, en todo caso, de un país que se suicida culturalmente huyendo de la responsabilidad de enseñar. "Y si es cierto que hay jóvenes apáticos, también hay adultos apáticos" (Abra-mowski, 1998), dice una adolescente de 16 años

Y es posible, y de hecho está aconteciendo, que las conductas políticas de los niños y adolescentes sean ostensiblemente la del voto por la indiferencia, por la desconexión, por la convivencia de mundos que no tienen puentes tendidos entre sí, por las conexiones empáticas con los universos de la música que los conectan afectivamente con universos de sentido que nada tienen que ver con la cultura letrada, y otros fenómenos desde zonas de resistencia que tienden a dar sentido pleno al por qué estoy en el mundo, por qué me trajeron aquí (...). Y esta desconexión entre las generaciones, entre pasado y presente, entre la transmisión cultural de los adultos hacia las generaciones más jóvenes, plantea un fenómeno inédito en la historia de la cual somos testigos. Un rechazo de la herencia, un potencial rechazo de la herencia, una construcción lateral, un sembrar en otro jardín. El punto es que nosotros entendimos hasta hoy que si no hay aceptación elaborada de la herencia, habría repetición, esto es, volver a cero el reloj de los aprendizajes sociales, de las competencias técnicas y de todo orden que la cultura transmite. Sin embargo, vastos sectores juveniles están rechazando la herencia y no cayendo en la pura repetición, es decir, están asimilando aprendizajes ante los cuales no tenemos maneras de saber cómo llegan y cómo se integran.

Rafael Gagliano. Seminario Internacional El porvenir de una educación, 1998.

TEXTO N°5	ESPACIO	PEDAGOGICO DIDACTICO I	RELEVANCIA 4
------------------	----------------	-----------------------------------	-------------------------

LOS MAPAS CONCEPTUALES

Un mapa conceptual es un diagrama gráfico-semántico jerárquico que procura reflejar el conocimiento que ha sido incorporado en la estructura cognitiva de un sujeto, luego de haber estudiado un tema.

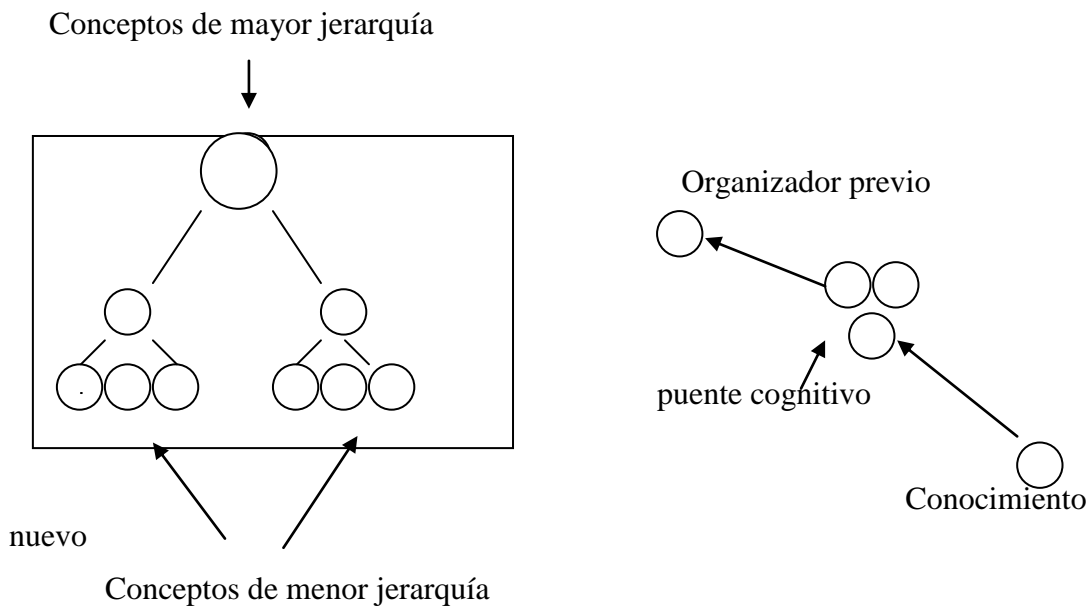
El modelo de Aprendizaje Significativo de D. Ausubel²

Ausubel, considera que la estructura cognitiva de un ser humano está formada por conceptos y relaciones entre conceptos ordenados en una jerarquía. Dicha organización conceptual jerárquica debería corresponderse con la jerarquía conceptual propia de cada disciplina o temática.

Todo nuevo aprendizaje significativo requeriría conectarse, de algún modo, a conceptos ya existentes en la estructura cognitiva del sujeto que aprenderá estos conceptos, que serían el lugar de anclaje de la nueva información, los llama *conceptos inclusores*. Esta conexión se facilitaría mediante un *punto cognitivo*

² D. Ausubel, psicólogo. Escribió sobre el modelo del aprendizaje significativo.

u *organización anticipante* que, de algún modo, permitiera “exponer” o “activar” los conceptos inclusores acertados que, ordinariamente, están subsumidos dentro de la estructura cognitiva.



D. Ausubel propone que la nueva información se conecta al conocimiento previo (C.P.) a través de conceptos de inclusores (C.P.I) Esta conexión se haría posible mediante la acción de un puente cognitivo (P.C.) La incorporación de un nuevo conocimiento haría replantear permanentemente la estructura jerárquica del conocimiento previo

Esta actividad intelectual de organización mental previa al aprendizaje constituye el *primer paso* de los cuatro definidos por Ausubel para el aprendizaje significativo.

Un organizador anticipante sería una idea más abarcativa y de un nivel de abstracción mayor que las ideas comunes. Las dos condiciones principales que debe cumplir un organizador anticipante (u organizador previo) son:

- estar relacionado con conceptos ya incorporados en la estructura cognitiva del que aprende;
- estar relacionado a algún concepto de la nueva información a ser aprendida.

Toda incorporación de nueva información en forma de aprendizaje significativo implica una reestructuración cognitiva del conocimiento precedente.

Según este modelo, un *aprendizaje equivocado* podría responder a la unión de la nueva información con conceptos inclusores erróneos, o no apropiados; y un *aprendizaje netamente memorístico* podría, a su vez, visualizarse como el caso en que la nueva información se incorporara –esfuerzo intelectual mediante- a la memoria, pero no lograra conexión con conceptos ya incluidos en la estructura cognitiva del individuo. Este aprendizaje no será operativo, es decir, no tendría funcionalidad, constituiría una especie de “islote de comprensión”.

El aprendizaje netamente memorístico no requeriría, entonces, de conocimientos previos afianzados sobre los cuales consolidarse; es “estático” y sólo podrá utilizárselo para repetirlo mediante evocación.

Uno de los aspectos relevantes de este modelo es considerar que el aprendizaje *real* no es excluyentemente memorístico o significativo; sino que predice un *continuo* entre ambos tipos de aprendizaje.

Otro aspecto importante del modelo establece que cada vez que se produjera un aprendizaje significativo se reestructuraría la jerarquía conceptual previa del sujeto que aprende. Esta jerarquía conceptual de la estructura cognitiva deberá tener correspondencia con la ordenación conceptual jerárquica particular de cada ciencia o de cada tema.

Ausubel prevé que cada ciencia estaría formada por tres niveles en la jerarquía de conceptos:

- los conceptos más abarcativos (supraordenados)
- los conceptos de jerarquía intermedia más específicos (poco inclusivos); y finalmente,
- conceptos menos inclusivos, llamados también conceptos subordinados

La actividad cognitiva de diferenciación progresiva de conceptos constituye el segundo de los cuatro pasos del modelo ausubeliano del aprendizaje significativo y es la que permitiría efectuar la reestructuración de las jerarquías conceptuales.

El tercer y el cuarto paso en dicha secuencia se conocen como *disonancia cognitiva* y *reconciliación integradora*, respectivamente. La disonancia cognitiva implicaría la detección consciente de una falla en la coherencia entre el significado internalizado para un concepto y su nueva acepción (o significado) desde otro contexto. La reconciliación integradora implicaría una revisión y reacomodamiento de toda la jerarquía conceptual modificada a raíz del nuevo aprendizaje. Si bien estos pasos se analizan teóricamente como entidades separadas, en la práctica pueden ser procesos que se den tan rápidamente que resulte difícil identificarlos aisladamente.

Técnica de la construcción

Los mapas conceptuales están formados por nodos y líneas de unión entre nodos. Los nodos, que representan conceptos o atributos específicos del tema o disciplina desarrollada, se muestran enmarcados con círculos, rectángulos, etc., y se unen mediante trazos. Estas conexiones representan las relaciones que unen a dichos conceptos y pueden (o no) llevar una leyenda que aclare el significado de dicha relación. Palabras de enlace tales como “de”, “donde”, “el”, “para”, “entonces”, “con”, etc., son utilizadas, tanto como verbos y sustantivos, para construir las proposiciones que se leen entre nodos.

El mapa conceptual **es un formato representativo**: un gráfico, por la cual los conceptos supraordenados – que son los más abarcativos e inclusores- deben ubicarse en la parte superior del gráfico y, a medida que se desciende verticalmente por el mapa, se ubican los conceptos de jerarquía menor.

De esta forma, el mapa conceptual es un modelo de representación de las relaciones entre conceptos que van desde lo *general*- parte superior del mapa- a lo *específico*.

Aplicaciones: Novak resume las aplicaciones prácticas de los mapas conceptuales de la siguiente forma:

1. exploración de lo que los alumnos saben

Los mapas conceptuales son instrumentos muy útiles para establecer comunicación con la estructura cognitiva del alumno, de tal forma de exteriorizar lo que él ya sabe, es decir, su "punto de partida conceptual" antes de recibir la nueva información.

2. **evaluación de la jerarquía conceptual incorporada**

La estructura jerárquica de un material a aprender, empieza con conceptos amplios e inclusivos y continúa posteriormente con conceptos más específicos, menos inclusivos.

3. **estímulo para diferenciación progresiva y reconciliación integradora**

Las disonancias cognitivas que se producen al comparar:

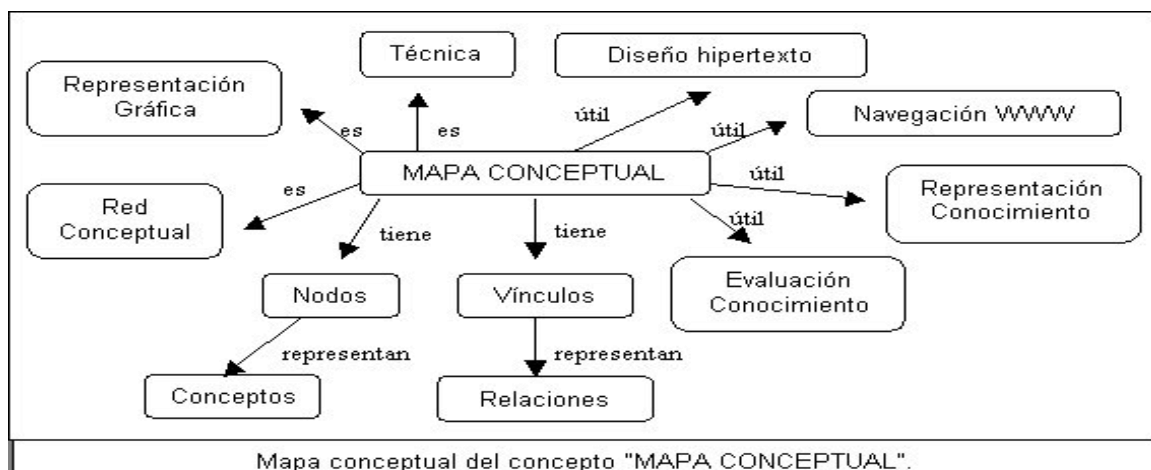
- mapas conceptuales del mismo estudiante antes y después del aprendizaje
- mapas realizados por diferentes personas sobre el mismo tema
- mapas realizados para distintos temas pero con elementos comunes

La organización del mapa origina discusiones que ayudarían a la clase a poner de manifiesto las relaciones jerárquicas entre conceptos, así como incrementar tanto la inclusividad como la precisión de sus significados.

Asimismo, los mapas conceptuales ponen de manifiesto las estructuras proposicionales de los alumnos, haciéndoles evidentes y conscientes las nuevas relaciones que existen entre el nuevo grupo de conceptos adquiridos y los antiguos, así como el descubrimiento de errores conceptuales.

Los mapas conceptuales muestran actualmente algunas **palabras nexos** entre nodos consecutivos formando proposiciones. Varias de estas proposiciones pueden leerse secuencialmente formando una oración que abarque varios nodos.

En síntesis se puede representar lo siguiente:



TEXTO N°6	ESPACIO	PERSPEC. ESP. TEMP. ARGENTINA Y AMERICANA	RELEVANCIA 4
------------------	----------------	--	-------------------------------

INTERPRETACIÓN DE IMAGENES





ACTIVIDAD:

A PARTIR DE LA OBSERVACION DE LAS IMÁGENES CONSTRUIR TEXTOS CON SUS RESPECTIVAS INTERPRETACIONES Y COMPARACIONES.

TEXTO N°7	ESPACIO	PEDAGOGICO DIDACTICO	RELEVANCIA 5
------------------	----------------	---------------------------------	-------------------------

Resto del mundo- Nuevas mediaciones de las agendas críticas internacionales, Cap 1. América Latina: contextos de la exclusión o de la domesticación. Ford, Anibal

1. “Toma this”³, América Latina: contextos de la exclusión o de la domesticación⁴

2-1-Las palabras malditas: comunicación, cultura, información

Cualquiera que se enfrente con los conceptos de cultura, comunicación e información⁵ se va a encontrar con una enorme cantidad de definiciones: unas veces complementarias, otras en pugna. Esto podemos entenderlo como una dificultad epistemológica o como la riqueza de conceptos que cruzan todas las prácticas y artefactos humanos. Es decir, que se caracterizan por su transversalidad, una característica que no es sencilla y que incluye un complejo campo de saberes.⁶

Lo que es cierto es que esta dificultad, imposible de eludir, no puede impedir –o no debería impedir– el reconocimiento de que nuestra época se caracteriza por problemas críticos que corresponden al campo o a los campos de la cultura, la comunicación, y la información⁷. Es decir: la brecha entre la problemática epistemológica de estos conceptos y la práctica concreta –política, crítica, académica– es algo que hay que aceptar. Y que no puede impedir la acción.

Nuestro objetivo en este trabajo es realizar algunas entradas–sólo en parte conectadas a problemáticas que directa o indirectamente afectan o van a afectar a América Latina.

³ La expresión “Toma this” es de un cartel de Pepsico destinado al mercado hispano. En www.vistamediagroup.com/food.html

⁴ En este trabajo colaboraron Julieta Casini, Mara Leonardi y Vanina Marcote.

⁵ “No sé cuántas veces he deseado no haber oído nunca la maldita palabra”, Raymond Williams con respecto al concepto cultura en *Politics and Letters*, Londres: New Left Books, 1979.

⁶ Un ejemplo, aunque no exhaustivo, de esto se puede ver en: Barel, Yves y Anne Cauquelin: “Concepts transversaux”, en Sfez, Lucianne: *Dictionnaire critique de la Communication*, París: P.U.F., 1993. Cfr. más adelante en este libro parte II.

⁷ Esto no debe ser entendido como una posición “culturalista” El peso de las transformaciones infraestructurales (megafusiones, convergencia, monopolios) en estos campos es más fuerte que nunca. Pero sí, hay cambios en las relaciones entre lo “material” y lo “simbólico”. Cfr. Ford, Anibal: “La sinergia de los discursos o la cultura del infoentretenimiento” en: *La marca de la bestia. Identificación, desigualdades e infoentretenimiento en la sociedad contemporánea*. Buenos Aires: Norma, 1999. También Bogotá, Norma, 2001.

Entre la hiper y la hipoinformación o la privación oculta

En la fuerte y rica ostentación de *infodesign*⁸ que es el libro de Wurman *UnderStAnding USA*⁹ (las mayúsculas son del título), hay un cuadro que ilustra la *information anxiety*¹⁰ en la sociedad norteamericana. Ahí se grafica la cantidad de mensajes (e-mails, llamadas tele- fónicas, faxes, etc.) que recibe un oficinista norteamericano por día y el crecimiento de los mensajes publicitarios, que aumentaron seis veces entre 1971 y 1991. Al mismo tiempo, se establece una estrecha relación entre el estrés y la *information age* y se mide su costo negativo para la industria norteamericana: entre 200.000 y 300.000 millones de dólares anuales. A la manera del *infodesign*, se cita bre- vemente al autor de *Data Smog*¹¹, David Shenk, para señalar cómo la sobreabundancia de información se ha transformado en “un nuevo e importante problema emocional, social y político”¹² y se alude al aumento del síndrome ADD (*attention deficit disorder*), que implica desatención, imposibilidad de concentración, conducta hiperactiva o impulsiva, poniéndolo en contacto con la “explosión informativa”. El cuadro cierra con un gráfico sobre la relación entre los acci- dentes automovilísticos y el uso de teléfonos celulares en Carolina del Norte, relación que se duplicó entre 1995 y el 2000.

El desarrollo de la problemática de la hiperinformación, en la que muchas veces subyace una definición precaria o arbitraria del concepto de información, se expande en la “cultura global hegemónica” y se exaspera en el centro del imperio generando una proliferación de términos, por ejemplo: *information glut*, *information overload*, *info- garbage*, *infobog*, *information smog*, *info glimmer*. Se genera así una “cultura de la hiperinformación” que margina u oculta los procesos de hipo información. Si Schiller señalaba como “*data deprivation*”, aun en los Estados Unidos y analizando como causa los procesos de privatización del Estado, “el déficit de la información socialmente necesaria”¹³, mucho más grave es el problema de la hipoinformación o de la ausencia de “información socialmente necesaria” en ese 80% del mundo que tiene

⁸ Cfr. en este volumen el artículo de Mara Leonardi, en la parte III.

⁹ Wurman, Richard: *UnderStAnding USA*, New York: Ted Confernces, Inc. 1999.

¹⁰ Wurman es también autor de: *Information Anxiety*, Indianápolis: QUE, 2001.

¹¹ Shenk, David: *Data Smog. Surviving the Information Glut.*, San Francisco: Harper, 1997.

¹² Shenk, David: “Why you feel the way you do”, Inc. Boston, 1999 (así citado en Wurman, Richard, op. cit.)

¹³ Aquella información que necesita el ciudadano para decidir sus acciones políticas, económicas y sociales. Schiller, Herbert: “Data Deprivation”, en su: *Information Inequality*, Nueva York: Routledge, 1996.

solamente el 20% del capital¹⁴ y donde casi un 20% no tiene luz eléctrica¹⁵. O donde los presupuestos educativos, culturales, científicos son duramente cercenados por el pago de los intereses de las deudas externas.

¿Pero todo esto se agota a la sombra del discutido concepto de información?; ¿es correcto o adecuado nombrar a nuestra época como *sociedad de la información*¹⁶? Además, y como acotación clave: ¿qué implica que los países dependientes deban utilizar para informarse sobre sí mismos fuentes, obras de referencia, enciclopedias, diccionarios, bancos de datos, elaborados etnocéntricamente en los países centrales?¹⁷

2-La privación cultural o los residuos del darwinismo social

El aumento de las relaciones interculturales ha sido intenso en el último medio siglo y responde a causas directas o indirectas. Entre las razones directas se encuentran las migraciones de documentados e indocumentados, muchas veces generadas por ese crecimiento brutal de la brecha entre riqueza y pobreza en los últimos veinte años, por la represión política, la industria del turismo, el traslado de los centros de producción. Entre las razones indirectas, simbólicas o mediatizadas, el desarrollo de los medios y de la comunicación vía satelital, también durante las dos últimas décadas. Esto cubre un amplio campo de trabajo intercultural, tiene sus expresiones políticas—el multiculturalismo— y ha renovado las discusiones, muchas veces confusas, sobre el “derecho a la diferencia cultural”. Lo cierto es que no sólo hay culturas y lenguajes en crisis extrema¹⁸, sino que muchas de las culturas existentes tienen, sobre todo ante la presión de la “cultura única”¹⁹ o de los efectos de las “culturas únicas” del G7, un lugar

¹⁴ Este dato aparece en diversos informes del Programa para las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

¹⁵ Cfr. Ford, Aníbal: “El G8, Okinawa y la *digital divide*...”, en este volumen

¹⁶ Cf. Webster, Frank: “Information and the idea of Information Society”, en su: *Theories of information society*, Routledge: Londres, 1995. Allí Webster divide las teorías sobre la sociedad de la información en cinco vertientes: concepción tecnológica, concepción económica, concepción ocupacional, concepción espacial y concepción cultural. Cfr. también Roncagliolo, Rafael: *Problemas de la integración cultural. América Latina*, Buenos Aires: Norma, 2003.

¹⁷ Cfr. Ford, Aníbal: “Procesados por otros. Diferencias infocomunicacionales y sociocultura contemporánea”, en *Comunicación-Educación. Coordinadas, abordajes y travesías*, Bogotá: Universidad Central, 2000; con notas en: *Encrucijadas*, Revista de la Universidad de Buenos Aires, N° 9, julio de 2001 y Ford, Aníbal: “Una navegación incierta: Mercosur en Internet”, en colaboración con Ivana Chicco. Documento de debate N° 28, París: MOST (Gestión de las Transformaciones Sociales)/Unesco.

¹⁸ A veces se utiliza el término “en extinción” pero este término, tomado de la ecología (“especies en extinción”) no se corresponde con las complejas formas en que persiste una cultura (Carlos Masotta, comunicación personal).

¹⁹ El término “cultura única” tiene diversas acepciones. Nosotros nos referimos fundamentalmente a la cultura de la globalización neoliberal encabezada por los Estados

precario, amputado o tergiversado en el escenario internacional. Hay una situación real de “deprivación cultural”²⁰ que absorbe lo que más arriba señalamos como “data deprivation”.

Pero esta situación de deprivación tiene una doble interpretación. Si para algunos se trata de ausencia de dispositivos para comprender, respetar o entender la cultura del otro, o de las carencias en diversas culturas de los recursos para desarrollarse autónomamente –como hace años planteaba Hamelink²¹–, para otros significa el camino que deben recorrer las “culturas otras”, el “resto del mundo”, para volverse semejantes a las culturas dominantes²². Por eso, la intención ante los ciudadanos “sub-standard” –por clase o por etnia– es aplicarles “prácticas correctivas” o programas de “educación compensatoria”. Una “discriminación positiva” que, como plantea Jenks²³, ejerce una evidente violencia simbólica sobre los grupos sociales que, por no compartir la *mainstream culture*, se ven ya no como culturalmente diferentes sino como culturalmente deficientes.

Esto, que ya hizo fracasar muchos planes de desarrollo o de “ayuda” en los 60²⁴, implica un fuerte residuo del darwinismo social que, aunque haya tenido su versión más transparente durante la expansión imperialista de la segunda mitad del siglo XIX, nunca dejó de estar presente en las visiones que los países centrales tienen de las culturas periféricas o de ese tercer y cuarto mundo que hoy se dispersa por todo el globo. Porque, aclaremos, no sólo hablamos de la discriminación de los migrantes sino de un 80% de la población mundial.

4-Tropos: el ocultismo económico o cómo el mercado se transformó en mito

Obviamente no es posible explicar lo que estamos razonando sin analizar la actual etapa del capitalismo, su expansión financiera y sus efectos sobre las estructuras políticas, productivas, socioculturales e institucionales. Pero lo importante es insistir en cómo esto va acompañado de operaciones de construcción de la hegemonía –en el sentido gramsciano– que pasan por los territorios de la cultura, de la comunicación, de la información, sobre todo en una época en que las industrias de lo simbólico

Unidos y también, aunque a través de diferentes mediaciones, por los países del Consenso de Washington.

²⁰ Jenks, Chris: “Cultural deprivation: a case study in conceptual confusion”, en su: *Culture*, Londres: Routledge, 1993.

²¹ Hamelink, Cees: *Hacia una autonomía cultural en las comunicaciones mundiales*. Buenos Aires: Ediciones Paulinas, 1985.

²² Cfr. Jenks, Chris, op. cit.

²³ *Ibidem*.

²⁴ P.e. Rogers, Everett M.: “Communication and Development: The Passing of the Dominant Paradigm”, en: *Communication Research*, III (2), abril de 1979.

, telecomunicaciones, informática, industrias culturales, entre otras) son componentes clave del producto bruto de los países centrales y en la cual tanto la asimétrica interdependencia socio-cultural como las nuevas tecnologías han aumentado notablemente la masa simbólica en la constitución de lo social.

Esto obliga a detenerse en ciertas estrategias discursivas, escriturales o audiovisuales²⁵. La relación entre estas estrategias y la concentración monopólica de las industrias de lo simbólico no es sencilla porque, entre otras cosas, se da en un doble juego de captación simbólica en la búsqueda de nuevos mercados y de estigmatización en función de la explotación de mano de obra “sucias y baratas” o de dominio “administrativo” de los países dependientes.

Renato Ortiz²⁶ analiza la transformación –mediatizada (y mundializada)– del mercado en mito. Para ello aplica dispositivos estudiados por la sociología y la antropología. Analiza su naturalización, deshistorización y despolitización a través de:

- 1) su humanización: el mercado tiene estados de ánimo –optimismo/pesimismo– y hasta puede “estar inquieto”;
- 2) su oscuridad: es misterioso, se expresa esotéricamente, de modo incomprensible, y por lo tanto sólo puede ser interrogado por algunos predestinados (los economistas) en sus oscuros indicadores tales como fluctuación económica, riesgo país, etc.;
- 3) sus errores y consecuencias trágicas: desempleo, inflación, desvalorización de la moneda, etcétera.

Todo esto, entendido como “ocultismo económico” por Ortiz, no se aleja de las manifestaciones que muchas veces observamos en investigaciones donde es común que los informantes opinen, por ejemplo, que el discurso de los diarios sobre la economía está destinado a los iniciados de “la city” y que les resulta poco entendible. Algo que lleva a dos consideraciones: las constantes vueltas de tuerca al mercado como constructo ideológico²⁷ y la incapacidad de muchos medios para explicar la economía más allá de ese “lector modelo” que construye como receptor privilegiado de la información económica²⁸

²⁵ Un ejemplo de esto se puede encontrar en el capítulo “Tropes of the Empire”, en: Shohat, Ella y Robert Stam: *Unthinking Eurocentrism. Multiculturalism and the Media*, Londres: Routledge, 1994.

²⁶ Ortiz, Renato: “Economía, Magia e Mercado”, 2002, inédito.

²⁷ Dentro del conjunto de los mitos que acompañan la globalización neoliberal, cfr. Ferguson, Marjorie: “The Mythologie about globalization”, en: *European Journal of Communication*, Vol 7, N° 1, 1992.

²⁸ El replanteo de las carencias del discurso sobre la economía en los medios de comunicación es uno de los desafíos más importantes para el campo de las ciencias de la comunicación.

3-La estigmatización como sistema de control social global

Pero la tendencia endiosadora de los mitos del new order tiene su contrapartida en la visión negativa de los países dependientes. En el congreso AIECS (Asociación Internacional de Estudios en Comunicación Social) de 2002, y haciendo referencia a la construcción que de América Latina se realiza desde los sectores globalmente hegemónicos, la antropóloga Rossana Reguillo afirmó que “si la estrategia metropolitana de la colonia fue la de infantilizar e inferiorizar a sus sometidos otros, en la llamada sociedad de la información, los dispositivos mediáticos de representación de la otredad latinoamericana dotan a la idea de inferioridad de nuevas metáforas y tropos que sólo contribuyen a ensanchar las asimetrías en el sistema de identidades vigentes”²⁹.

Reguillo analiza allí los dispositivos de estigmatización que acompañan desde antiguo la visión que los países centrales tienen de América Latina (lo “exótico irracional”, el “imaginario de la fatalidad”, la naturalización de la idea de que los latinoamericanos son incapaces de realizar los valores de la democracia moderna) pero ingresando nuevos tipos de representaciones elaborados por las industrias culturales y los procesos del aumento negativo de la “visibilidad de la diferencia”³⁰ o la idea de “contaminación” que fortalece la imagen del peligro que constituyen, para cada país, los problemas que afectan al otro.

Estos dispositivos fueron fortalecidos tras el atentado del 11 de septiembre de 2001. A partir de ahí –dice Reguillo–, “el otro- afuera es portador de los gérmenes de la disolución, se convierte en el complejo extremo, distorsionado, de los miedos de una sociedad alcanzada por sus propias contradicciones. Un miedo canalizado en la figura del inmigrante, del disidente, del *outsider*”.

²⁹ Reguillo, Rossana: “Pensar el mundo en y desde América Latina. Desafío intercultural y políticas de representación”. Ponencia en la 23° Conferencia y Asamblea General AIECS/AMCR/AIERI (Asociación Internacional de Estudios en Comunicación Social). Barcelona 21 al 26 de julio 2002. Los cambios pueden observarse en el marketing étnico. Ver en la parte III el artículo de Vanina Marcote.

³⁰ A esto hay que agregar la utilización de los problemas críticos, entre ellos los producidos por el interculturalismo, como *commodities* en la publicidad de impacto de marca o del documentalismo comercial. Cfr. Ford, Aníbal, *La marca de la bestia*, op. cit., y Ford, Aníbal: “La construcción discursiva de los problemas globales”, más adelante en este volumen.

4-“Estos intelectuales irracionales”³¹

El miedo al “otro” inmigrante también se ha extendido a América Latina, como en varios textos lo ha descrito Eduardo Galeano³², y a sectores sociales como el campo intelectual, sobre todo el de las humanidades y las ciencias sociales, contra los cuales crece una ola macartista, también estigmatizadora.

El macartismo tiene tiempos largos y ahora está refloreciendo con fuerza. Uno de sus ejes está en la “crítica” a las universidades norteamericanas, fundamentalmente a los departamentos de ciencias sociales y humanidades (algo que conocemos bien en la Argentina). Una prueba de esto es el artículo que acaba de escribir Linda Bowles, mujer del secretario de Justicia de Bush, en la revista para hispanoparlantes Contacto³³. Ahí afirma con desparpajo: “No es nada nuevo que muchos de los profesores de universidades como Harvard, Yale y Princeton no piensan como la mayoría de los [norte]americanos, y no hacen ningún esfuerzo por ocultar su desprecio por la cultura occidental, la fe religiosa, el patriotismo y el capitalismo. Piensan confusamente que al comunismo o a algo por el estilo se le debería dar otra oportunidad”. Linda recurre a encuestas realizadas a profesores para fundamentar su afirmación. Se asusta porque el 84% apoyó a Al Gore y sólo el 9% a George Bush, o porque el “40% de los profesores apoya dar compensaciones económicas por la esclavitud, una posición que, según las encuestas nacionales, sólo comparte el 11% de la población”.

Bowles recurre a parejeros para fortalecer su opinión. Como Lee Bockhorn, editor de *The Weekly Standard*, quien afirmó que “los profesores de las universidades [norte]americanas están, en su conjunto, un poco a la izquierda del Che Guevara” (sic); o a Arnold Beichman, un académico de la Hoover Institution, quien afirmó en el *Washington Times*, bajo el título de “Bárbaros dando clases”: “estos intelectuales irracionales... están hoy entre nosotros como lo estuvieron en 1932 Theodore Dreiser, Sherwood Anderson, Erskine Caldwell, Edmund Wilson, John Dos Passos, Malcon Cowley y Upton Sinclair”. Revisionismo de derecha, que no sólo quiere borrar a la mejor literatura norteamericana, sino también condenar todo tipo de revisión crítica. Ésta crece en materias “suaves” de humanidades “como inglés, literatura, historia y sociología”, según Bowles, que afirma con un brutal desconocimiento de las

³¹ En parte publicado sin notas como “Maccarthysmo y Ciencias Sociales” en *Página/12*, 6 de mayo de 2002.

³² P.e. Galeano, Eduardo. *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*, Montevideo: Ediciones del Chanchito, 1998.

³³ Pagar una educación de izquierda”, *Contacto*, 24 de marzo de 2002.

complejidades del conocimiento científico en cualquier disciplina: “la razón es muy simple. Si uno está enseñando matemáticas, física, química o biología, por ejemplo, lo verdadero y lo falso están claramente diferenciados. La materia tiene un rigor intrínseco (sic). No es así si uno está enseñando una versión revisionista de la historia o una versión feminista de las obras literarias de ‘hombres blancos muertos’. En estos casos, los temas se pueden aprovechar para criticar ácidamente las tradiciones, valores y cultura de Estados Unidos. Cualquier estupidez puede pasar por una opinión ‘profunda’ y hasta se puede alegar que la misma acusación de estupidez es una prueba de ‘prejuicios’...”

Me detengo en esto por dos razones: la primera porque es algo más que una tendencia. Es algo que ya está funcionando y, como bien sabemos, lo que pasa allá pronto se traslada a nuestros pagos. La segunda es porque pone en evidencia dispositivos que muchos de nosotros hemos padecido. Cuando en la carrera de Sociología de la etapa de Germani se estudiaba la familia salían artículos que decían que en Sociología se destruía la familia; la dictadura militar llegó, entre muchas otras aberraciones –y contradiciendo a la Bowles– a prohibir la matemática moderna; Mariano Grondona llegó a afirmar que en la Facultad de Filosofía y Letras del 73 se había puesto en práctica un “multiculturalismo” que atacaba los valores de Occidente. Y podría seguir hasta hoy con los ejemplos más variados. Lo cierto es que en estas etapas, y sin desconocer al valor crítico de las ciencias “duras” –que, recor- demos, fueron el centro de la represión de la no terminada No- che de los bastones largos–, hay una fuerte reacción contra las disciplinas que revisan, estudian y ahondan en las estructuras so- ciales y económicas y los procesos culturales. Si esto sucede en los Estados Unidos –apuntando en parte a estudios culturales que para nosotros son muchas veces livianos y snobs³⁴–, qué puede su- ceder con un pensamiento crítico sólido y comprometido políticamente. Pienso a nivel de instituciones, de presupuestos, de apoyos para analizar a fondo nuestra situación nacional, latinoamericana, internacional. Las humanidades y las ciencias sociales son saberes imprescindibles y estratégicos que marchan con la historia y no con el statu quo. De ahí el ataque, muchas veces solapado, que reciben o van a recibir en nuestras sociedades.

³⁴ Cfr. Ford, Anibal: “La honda de David”, en *La marca de la bestia*, op. cit.

“Los indígenas de la cultura letrada”

Por lo expuesto, en todo esto hay que tener en cuenta los errores y las mitificaciones en la lectura de las otras culturas. Hay una doble crisis en “la reconfiguración del saber y del narrar en la cultura contemporánea” analizada por Jesús Martín Barbero³⁵, que señala que “el desordenamiento de los saberes y los cambios en el narrar están produciendo un cambio en los moldes escolares de la sensibilidad, la reflexividad y la creatividad”. En esta crisis hay un conflicto con el libro y la escritura, típicos dispositivos de la modernidad, que se hace particularmente importante cuando se intenta reducir las culturas de América Latina, imponerles modelos de desarrollo y de educación. Teniendo en cuenta la fuerte expansión de la cultura visual en nuestro continente³⁶, Martín Barbero señala que: “sólo un interesado malentendido puede estar impidiéndonos reconocer que *sociedad multicultural* significa en nuestros países no sólo la existencia de la diversidad étnica, racial o de género, sino también aquella otra heterogeneidad que se configura entre los *indígenas* de la cultura letrada y los de la cultura oral, la audiovisual y la digital”.

En esta problemática actúa no sólo la crisis de la representación sino también la demanda de reconocimiento, la necesidad de “ser reconocidos: hacerse visibles socialmente en su diferencia”. Algo que fue comprobado por Fuenzalida y Hermosilla al registrar en algunas poblaciones rurales de Chile la percepción de su desplazamiento o no aparición en la pantalla televisiva como discriminación³⁷.

Este planteo ante lo que señalamos sobre la *cultural deprivation*, sobre las diferencias infocomunicacionales y sobre otros aspectos que marcan la estigmatización, la mitificación, la construcción de hegemonía, la simplificación, la marginación o el exotismo, pone en escena la necesidad de comprender nuestras culturas como conjuntos complejos y en pugna entre sus características históricas, su relación con la modernidad, sus tradiciones, sus reelaboraciones culturales, así como su recepción creativa de los préstamos. Y esta complejidad que generalmente es reducida o simplificada a pocas variables ingresa en las rupturas de los mecanismos de domesticación o en los prejuicios que conducen a la exclusión.

³⁵ Martín Barbero, Jesús: “Reconfiguraciones comunicativas del saber y del narrar”, en su: *La educación desde la comunicación*, Buenos Aires: Norma, 2002.

³⁶ Expansión que ha sido considerada un factor de retraso frente al conjunto modernidad protestante/escritura. Cfr. Brunner, José Joaquín: “Medios, modernidad y cultura”, en *Telos Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad*, N° 19, set.-nov. 1989.

³⁷ Fuenzalida, Valerio y M.E. Hermosilla: *Visiones y ambiciones del televidente*, Santiago de Chile: CENECA, 1989.

El marketing étnico o el packaging de la cultura del otro

Lo que no hay que dejar de señalar es que en el manejo que las culturas dominantes hacen de las culturas subordinadas actúan diversos tipos de estrategias y dispositivos. La “cultura del otro”, que poco avanzó en su explicación social, ética, antropológica a raíz de “una modernidad que ha sido incapaz de incorporar la diferencia”³⁸, ha pasado a ser focalizada de manera “compradora” por las estructuras del mercado y del consumo³⁹.

En otro lugar hemos analizado la utilización por la publicidad de la diferencia cultural, de las desigualdades y aun de los problemas de la crítica agenda global como impacto de marca⁴⁰. El llamado “síndrome Benetton” que, obviamente, no sólo se refiere a esta empresa. En otras investigaciones, como la de Mazziotti y Borda, se ha desarrollado el análisis de la construcción cercenada de lo latino en programas televisivos del emporio cultural de Miami –proveedor de insumos para toda América Latina–, como es el caso del *El show de Cristina*⁴¹. Aquí nos referimos al desarrollo del marketing étnico o al desarrollo en empresas multinacionales de “divisiones multiculturales”⁴².

La exploración de mercados étnicos en clave de consumo –como puede ser el de los hispanoparlantes en los Estados Unidos– está produciendo elaboraciones de las identidades que las limitan o cercenan (y que también explotan el exotismo en la relación con los mercados nacionales)⁴³. Es decir, que trabajan sólo sobre algunas variables. Por ejemplo, el peso de la familia, de la abuela, de lo afectivo, en el caso de los chicanos termina con la inclusión de una voz en off de una mujer mayor en un spot publicitario⁴⁴. Pero obviamente se dejan afuera otras variables que son imprescindibles para comprender su cultura. Es decir, de la negación se ha pasado a la integración,

³⁸ Reguillo, Rossana: “El otro antropológico. Poder y representación en una contemporaneidad sobresaltada”, 2002, inédito.

³⁹ Cfr. Marcote, Vanina: “El otro como *target*. Las estrategias comunicacionales del marketing étnico”, en este volumen.

⁴⁰ Ford, Aníbal: *La marca de la bestia...*, op. cit.

⁴¹ Mazziotti, Nora y Libertad Borda: “*El show de Cristina* y la construcción de lo latino”, en Sunkel, Guillermo (comp.): *El consumo cultural en América Latina*, Bogotá: Convenio Andrés Bello, 1999.

⁴² Gould, S., D. Lerman y A. Grein: “Agency Perceptions and Practices on Global IMC”, *Journal of advertising research*, vol.39, n° 1, enero de 1999.

⁴³ Comércio étnico: um mercado, dois destinos”, Observatório do Comércio www.obscom.min-economia.pt/artigos/zb_12_10_2000/num_29.htm

⁴⁴ “Local advertisers target Hispanics”, Kay Paine. www.amarillonet.com/stories/101297/advertise.html

pero en las vías gatopardistas que traza el consumo⁴⁵. Y esto es importante por la carencia en los formadores de la opinión pública (y del imaginario social) o, en la ecología comunicacional, por la ausencia de políticas culturales que pongan en escena todos los aspectos (históricos, económicos, sociales, laborales, institucionales, etc.) de la cultura del otro. Estos procesos de diversidad controlada son frecuentes en varias vías de comunicación, como puede ser el caso de MTV/Viacom o de la CNN. Son procesos complejos, porque estos dispositivos de estereotipación a veces son contestados o refutados por la misma publicidad. Como en un aviso de Ford Motor Company destinado al mercado hispanoparlante donde aparece una mujer de apariencia latinoamericana que afirma: “yo no soy un estereotipo”⁴⁶.

La estructura que soporta estos operativos publicitarios y las nuevas estrategias de marketing bajo el lema de Wind “think globally, act locally”⁴⁷ es poderosa como el Globally Integrated Communications (GIMC)⁴⁸, un sistema de gerencia promocional que coordina comunicaciones globales a través de varios países y diversas disciplinas. La complejidad del tema –ya que ninguna persona puede dirigir todos los aspectos de todos los issues, especialmente cuando la envergadura del control es global y *cross-cultural*– absorbe operadores de diferentes culturas nacionales que incluso rotan por varios países, lo que aumenta “su sensibilidad global y el desarrollo y la difusión de la cultura organizacional de la agencia”.

Estos trabajos realizados fundamentalmente sobre los valores y la vida cotidiana, que de alguna manera muestran cuándo lo global es lo micro y lo “glocal”, la “coartada”, tienen un poder potencial, como los otros aspectos que ya señalamos: el de presentar la relación entre culturas o las características de las culturas dependientes fuera de los marcos que exigiría un derecho a la diferencia cultural constituido con justicia.

11-S: ¿final o reciclamiento de la década del infoentretenimiento?

La transformación de los problemas críticos mundiales en *commodities* de las industrias culturales es parte de la década del infoentretenimiento, cuyo nacimiento está estrechamente relacionado con el final de la guerra fría y los mitos que engendró: el fin de la historia, el fin de las noticias duras, el auge del “*meltingpot*” –o del crisol de razas⁴⁹, entre otros. La pregunta

⁴⁵ Cfr. el artículo de Vanina Marcote en la parte III.

⁴⁶ Silvia Álvarez Curbello, comunicación personal.

⁴⁷ Gould, S., D. Lerman, y A. Grein: “Agency Perceptions and Practices on Global IMC”, *Journal of advertising research*, vol. 39, N° 1, enero de 1999.

⁴⁸ *ibidem*.

⁴⁹ Un ejemplo de esto aparece en el CD ROM *Time Almanac 1990s*, Cambridge, MA, Softkey International Inc., 1994

latente es qué cambió y qué persiste de la década del infoentretenimiento caracterizada por esta fusión, que también se dio en los soportes infraestructurales y que aceleró la borradura de los límites entre ficción y realidad (no sólo en la supuesta “TV verdad”). Otra de sus características fue el desarrollo de dispositivos de simulación en el sentido duro y comercial (la utilización de los sistemas de entrenamiento virtual de la NASA como soportes de los *games*, p.e.), que recorren un amplio espectro que va de las sofisticadas técnicas de la sociedad de la vigilancia⁵⁰ a la ciencia ficción, también reflatada como “ficción especulativa”. Un buen ejemplo de esto es lo que sucedió antes y después del 11 de septiembre con lo que hemos llamado el “complejo militar-cultural”.

El complejo militar-cultural⁵¹

En agosto de 1999, dos años antes del atentado y derrumbe de las Torres Gemelas, la CNN.com informaba bajo el título de “La Armada norteamericana va a Hollywood para entrenamiento con alta tecnología”⁵²: “Hollywood ha enviado soldados a todo el mundo y más allá, en películas como *Rescatando al soldado Ryan* o *La guerra de las galaxias*. Ahora las herramientas de la fantasía del mundo del combate serán usadas para entrenar a las tropas del ejército para la vida real. La Armada firmó un acuerdo de 5 años y 45 millones de dólares con la Universidad del Sur de California para tener una escuela con expertos en películas, efectos especiales y otras tecnologías que puedan ayudar en el entrenamiento de las tropas”. Los programas de entrenamiento incluyen escenarios de batalla e incluso simuladores. “La unión –declaraba Louis Caldera, secretario de la Armada de los EE.UU.– dará a la industria del entretenimiento una ventaja en avances tecnológicos que podrán aplicarse a parques temáticos, videojuegos y películas.” En ese mismo mes y año, ABCNEWS.com, bajo el título de “El ejército mira hacia Hollywood”⁵³, afirmaba: “Para millones de personas, la experiencia más cercana a la guerra ha provenido de Hollywood. Desde *Apocalypse Now* a *Rescatando al soldado Ryan*, los directores de cine durante décadas ‘han transportado’ a los espectadores a batallas lejanas y han revivido la guerra. Ahora Hollywood parecería tener también la atención del Pentágono (...) Steven B Sample, presidente de la Universidad del Sur de California, afirmó que el instituto de investigaciones desarrollará tecnología tan auténtica que la gente reaccionará como si las vistas y sensaciones que experimenten fueran reales”. Durante el mismo mes, la BBCNEWS

⁵⁰ Ford, Aníbal: *La marca de la bestia*, op. cit.

⁵¹ Publicado sin notas en *Página/12*, 21/11/2001.

⁵² CNN.com, 18/08/1999.

⁵³ ABCNEWS.com, 18/08/1999.

afirmaba⁵⁴: “El nuevo centro recreará situaciones de la vida real y personajes que ayuden a ‘lograr el mantenimiento’ de la paz en zonas como Kosovo y Bosnia”.

Es decir: uno de los ejes centrales del complejo militar se fundamentaba en ese momento en el entretenimiento y la simulación, para el mantenimiento de la paz y la realización de mejores películas. Algo que a la luz del contenido de las películas que listaremos más adelante resulta sospechoso. Ni filmes ni *games* parecen destinados a entrenar para el mantenimiento de la paz. El supuesto final de la guerra fría había transformado las noticias. Éstas, afirmaba el director de *ABCNEWS*, ya no eran “cuestión de vida o muerte”. Comenzaba con los noventa la edad del *infotainment* (infoentretenimiento) mientras más de la mitad del mundo se sumergía en la crisis, el hambre, la desocupación y las migraciones desesperadas.

Después del atentado muchas de estas hipótesis, ingenuidades e ideologías parecieron derrumbarse. Y se puso en escena el complejo militar-cultural de larga historia. En octubre del 2001, después del atentado, *USA Today* afirmaba en un artículo titulado “El tanque de pensamiento de Hollywood crea escenarios de terror”⁵⁵: “Algunos de los realizadores que producen las historias de terrorismo y violencia para Hollywood están ayudando al ejército de Estados Unidos a prepararse para los posibles futuros ataques terroristas. El grupo se reunió en la Universidad del Sur de California donde se ejecutan los programas para entrenamiento virtual del ejército. Entre los integrantes del grupo se cuentan Steven E. De Souza, quien en 1988 coescribió *Duro de matar*; el autor de TV Davis Engelbach (*MacGyver*); el director Joseph Zito, que dirigió *Fuerza Delta*, *Desaparecido en acción* y *La abducción*; David Fincher (*El club de la pelea*); Spike Jonze (*¿Quieres ser John Malkovich?*); Randal Kleiser (*Grease*), entre otros”.

Una pregunta que surge ante este “complejo militar-cultural” es cuáles son sus ramificaciones y relaciones. Que la figura de Bin Laden haya sido bajada 10.000 veces en cinco días⁵⁶ para acribillarla virtualmente en los *games* o que haya desplazado junto a Nostradamus del lugar *top* en internet al sexo; que la red haya sido objeto de explosiones informativas; que en Hollywood, después de diez años de multiculturalismo, se esté tratando de inventar un “malo” no étnico –tal cual lo señala la importante revista de espectáculos *Variety*⁵⁷–; que junto a esto se amplíe la sociedad de la vigilancia; que se hayan suspendido en el Senado de los Estados Unidos las discusiones sobre la defensa de la privacidad, o que se aumente el control sobre las migraciones no son datos desconectados de este complejo militar-cultural que

⁵⁴ BBCNews, 19/08/1999, “El ejército americano a Hollywood”.

⁵⁵ *Usa Today*, 12/10/2001.

⁵⁶ *La Repubblica*, 04/10/2001, “Miles de norteamericanos ensayan su venganza contra un Bin Laden virtual”

⁵⁷ *Variety*, 11/10/2001, “Hollywood se enfrenta a un dilema desde los ataques”.

crece amenazante y malthusiano en los albores del siglo XXI.

MA\$\$ CULTURE⁵⁸: entre la información organizada y las apuestas del World Economic Forum⁵⁹

La pregunta que nos hacemos es cómo se van a articular la información, la comunicación y, por lo tanto, las culturas durante este siglo. Tanto a nivel de los países hegemónicos y los intentos de la globalización neoliberal—junto con la acelerada renovación tecnológica—, como en relación con la desigualdad de los flujos, las brechas, las distorsiones, los silencios, las estigmatizaciones que circulan sobre los países dependientes por los canales globales de los dueños de la “convergencia”.

Uno de los ejes de esta problemática es la relación entre la información y una de sus zonas de mayor condensación: la noticia, teniendo en cuenta su larga persistencia y la forma en que se generó a mediados del siglo XIX⁶⁰, durante la urbanización, la Revolución Industrial y esa etapa de la modernidad.

Otro eje es la noticiabilidad⁶¹. Es decir, los requisitos que se “exigen” a los acontecimientos⁶² para que se transformen en noticias. Según diversos autores y manuales de estilo o de los dispositivos de producción diaria (*newsmaking*)⁶³, dichos requisitos son: novedad, originalidad e ineditismo, peso en la evolución futura, importancia y gravedad,

⁵⁸ De un graffiti escrito sobre un móvil de *Global News* que fotografiamos en Quebec durante las protestas contra el ALCA en abril de 2001, reproducido en *Oficios Terrestres*, Año IX, Nro 13, 2003

⁵⁹ El World Economic Forum existe desde 1971 “como fundación independiente, imparcial y sin fines de lucro, no atada a intereses partidistas ni nacionalistas”. Se reúne anualmente en Davos, Suiza (a excepción del 2002 cuando por cuestiones de seguridad se trasladó a Nueva York) y de este encuentro participan alrededor de 1000 líderes de negocios, 250 líderes políticos, 250 expertos académicos y 250 líderes de los medios de comunicación. La reunión tiene como objetivo dar forma a la agenda global. En conjunto, estas personas definen los principales temas (*issues*) en materia económica, política y social de manera orientada a la acción. Los datos fueron recogidos del sitio de la organización internacional: <http://www.weforum.org>

⁶⁰ Ford, Aníbal: “Literatura, crónica y periodismo” en su: *Desde la orilla de la ciencia. Ensayos sobre identidad, cultura y territorio*, Buenos Aires: Puntosur, 1987.

⁶¹ Cfr. Martini, Stella: *Periodismo, noticia y noticiabilidad*, Buenos Aires: Norma, 2000; Wolf, Mauro: *La investigación de la comunicación de masas*, Barcelona: Paidós, 1991; Sohr, Raúl: *Historia y poder de la prensa*, Barcelona: Andrés Bello, 1998; Gans, Herbert: *Deciding what's news*, Nueva York: Vintage Books, 1980.

⁶² El acontecimiento ha sido objeto de diversos estudios y en diversos campos. Moles define al acontecimiento como tipos de variaciones perceptibles de un entorno que no ha sido previsto por el ocupante del centro del entorno. Moles, Abraham: “Notes pour une typologie des événements”, en *Communications*, n. 18, 1992. Para Edgar Morin es todo lo improbable, singular, accidental que sucede en el tiempo. Morin, E: “L'événement-sphinx”, *Communications*, n. 18, 1972. También cfr. Alsina, Rodrigo Miguel: *La construcción de la noticia*, Barcelona: Paidós, 1989, y Verón, Eliseo: *Construir el acontecimiento*, Buenos Aires: Gedisa, 1987. Y con respecto a los cambios en la noción de acontecimiento: Lochard, Guy: “Genres Rédactionnels et appréhension de l'événement, médiatique”, en *Réseaux*, 76, CNET, 1996.

⁶³ Wolf, Mauro: “De la sociología de los emisores al *newsmaking*”, en: *La investigación de la comunicación de masas*, op. cit.

proximidad geográfica, magnitud por la cantidad de personas o lugares involucrados, jerarquía de los personajes implicados, rupturas en la cotidianidad, hechos de difícil desciframiento, etc. Este eje mantiene una relación compleja con otros procesos constitutivos de la actividad periodística, tales como el *gatekeeping*⁶⁴ y *agenda setting*⁶⁵

Fue gracias a estos mecanismos que permiten “construir el acontecimiento” que la crítica agenda de los “problemas globales”, ya conocida desde hace varias décadas, ingresó en los medios y se instaló en la opinión pública a partir de los sucesos de Seattle, en 1999⁶⁶. Gracias a su valor como “acontecimiento” y “noticiabilidad”, funcionaron como punto de partida para el surgimiento en los medios internacionales de una serie referida a las protestas de los movimientos contra la globalización: sus denuncias y reivindicaciones políticas, sociales, económicas y ecológicas, muchas veces producidas ante las reuniones cumbres del BM, el FMI o el G8⁶⁷.

Sin embargo, a pesar del valor de “acontecimiento” que adquirieron estos hechos, su presencia ha perdido fuerza en la prensa internacional en buena medida desde el 11-S 2001, y a causa de la censura y el control que se impuso en el término de 24 horas⁶⁸ y que también se extendió hacia otros acontecimientos y procesos.

Lo que aquí me interesa destacar es que, aunque persistan los conceptos de noticia, noticiabilidad, *gatekeeping*, establecimiento de agenda y de géneros periodísticos tradicionales, es evidente que estamos ante cambios importantes en las implicaciones de los mismos, tanto a raíz de las nuevas búsquedas en investigación y desarrollo como de las nuevas políticas económicas e informacionales pensadas globalmente. Un primer ejemplo o índice sobre la transformación de la noticia lo constituye la conversión del programa de investigación del MIT “News in the Future (NIF)” en “Information: Organized”⁶⁹. Desde 1985, año en que el MIT Media Laboratory abrió sus

⁶⁴ Cfr. Shoemaker, Pamela: *Gatekeeping*, Londres: Sage, 1991; Wolf, Mauro: *La investigación de la comunicación de masas*, op. cit.; Martini, Stella: *Periodismo, noticia y noticiabilidad*, op. cit.

⁶⁵ Cfr. Protes, David y Maxwell McCombs (eds.): *Agenda Setting. Readings on Media, Public Opinion and Policymaking*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1991; McCombs, Maxwell y Donald Shaw: “¿Qué agenda cumple la prensa?”, en Graber, Doris (comp.): *El poder de los medios en la política*, Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano, 1996; Wolf, Mauro: “El estudio de los efectos a largo plazo”, en *La investigación de la comunicación de masas*, op. cit.; Martini, Stella: *Periodismo, noticia y noticiabilidad*, op.cit.

⁶⁶ Ford, Aníbal y Mara Leonardi: “Contra la globalización neoliberal”, en este volumen.

⁶⁷ Grupo de los 8 países más industrializados, compuesto por: Estados Unidos, Alemania, Japón, Francia, Italia, Inglaterra, Canadá y Rusia.

⁶⁸ Flores, Natalia: “Agenda, noticiabilidad y ruptura: el 11 de septiembre en la prensa estadounidense”, tesis de licenciatura, 2002. También cfr. The Pointer Institute: *September 11, 2001*, Nueva York: Andrews Mc Meel Publishing, 2001.

⁶⁹ Smith, Brian K. “The I:O Manifiesto”. Information Organized. MIT Media Laboratory.

puertas, su mirada estuvo puesta en la convergencia (*publishing-broadcasting-com-puting*). Durante los comienzos del proyecto denominado News in the Future (NiF, 1992), sus principales patrocinadores provinieron de los negocios del periodismo. Pero hoy, cuando la convergencia es mucho más diversa, las compañías tienen un agudo interés en la publicación digital y las noticias no son necesariamente el centro de atracción. Así el programa se transformó en Information: Organized (i:O).(2001)⁷⁰.

Esto se enmarca en un contexto general: teléfonos celulares, e-mail, *personal digital assistants* (PDAs), la World Wide Web, etc. El nuevo programa plantea que la pregunta fundamental para esta nueva etapa (i:O) debería ser: ¿Por qué necesitamos información? Y, asumiendo que ésta es importante, ¿cómo se puede organizar para estar en paz con ella? Afirman: “No somos un grupo variado de investigadores focalizados en las noticias. Por el contrario, somos un grupo [...] que ve en la información digital un medio que puede proveer nuevas formas de conocimiento y expresión una vez que se desarrollen técnicas para manejar y dominar nuestra actual sobrecarga de información”⁷¹. Un programa que, si bien está pensado para países altamente informatizados, puede llegar a influir y colaborar en la circulación de la información por el mundo y colaborará en la ampliación de las brechas.

Junto a esto, en paralelo y desde los mismos centros de pensamiento hegemónicos, se presenta la iniciativa de achicar la brecha infocomunicacional de un modo particular. La tendencia de las potencias de percibir a los países “menos desarrollados” tecnológicamente como mercados potenciales para su producción de ordenadores, redes de conexión a internet, TV satelital, telefonía celular y tecnología digital fue uno de los motivadores de la creación de la “Digital Opportunity”, utopía de conectividad mundial presentada en julio del 2000 en la reunión cumbre del G8 en Okinawa por la Digital Opportunity Task Force (DOT Force), integrada por las principales empresas multinacionales de telecomunicaciones, informática y tecnología⁷². Si bien la “Oportunidad Digital” fue seriamente criticada tras la cumbre de Okinawa y en varias de las protestas de los grupos “antiglobalización”, la DOT Force continúa trabajando y ya no se encuentra sólo en la etapa de propuesta. En particular, en el 2001 Cisco Systems y el PNUD conformaron un alianza estratégica para establecer Networking Academies en los países “menos desarrollados” en una iniciativa denominada “Least Development

<http://io.media.mit.edu/manifesto.html> 15 May 2001

⁷⁰ Con posterioridad a la redacción de este artículo en el Media Laboratory del MIT cambiaron el foco de sus investigaciones con un programa diseñado y orientado con el objetivo de redefinir la relación que la gente establece con la tecnología en su vida diaria: Simplicity (2004). Así, se investiga la manera de romper con la complejidad que presenta la tecnología de hoy y la frustración que genera la sobrecarga de información, además de apuntar a que los dispositivos tecnológicos sean amigables, funcionales y más fáciles de manejar. En <http://io.media.mit.edu/>

⁷¹ Ibidem.

⁷² Cfr. Ford, Anibal: El G8, Okinawa y la *digital divide* ...”, en este volumen.

Countries Initiative”. No es extraño que, siguiendo esta línea, el título del Informe del PNUD de ese año haya sido: “Poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo mundial” y el tema principal del Informe (que presentó el Índice de Desarrollo Tecnológico) haya sido la integración de los países más pobres en “la era de las redes”.

Es decir, la pregunta sobre la reorganización de los sistemas de información (a partir de la transformación de criterios y conceptos como noticia, noticiabilidad, información, etc.) y de representación –de la convergencia a la información organizada (que no dejará de ser etnocéntrica)– debe ser incluida en el análisis de América Latina y en el de cómo, junto con la presión económica y social, se la somete a la exclusión, la desvalorización o la domesticación, producto no sólo de los medios o de las industrias de lo simbólico sino también de los discursos y de los documentos de los sectores visibles del poder mundial (FMI, BM, WEF) o de aquéllos no tan visibles que tal vez expliquen por qué el abandono de la lectura de las secciones de los diarios no se debe al desinterés de los ciudadanos sino a la opacidad que éstos observan en la información sobre los poderes económicos y políticos en un mundo donde la mayor densidad de teléfonos está en algunas islas donde se toman las principales decisiones económicas mundiales.

Consigna 1:

- A- Identifique el lugar, el autor y el año en que fue escrita la obra.
- B- Buscar y registrar la biografía del autor.
- C. Leer (hasta el apartado 5) nuevamente el texto y hacer un glosario con las palabras que no se entienden e identifique los subtítulos del texto.
Glosario: Lista de palabras con su significado.
- D- Identificar y separar en una hoja aparte los conceptos o ideas que no se comprenden.
- E- Realice un resumen del texto hasta el apartado 5.

Consigna 2:

1- CONSTESTAR EN GRUPOS DE 2 o 3 COMPAÑEROS:

¿A que refiere el autor con la idea de hiperinformación e hipoinformación?

- 2- Explique “deprivación cultural”, “mito de mercado” y “la estigmatización como sistema de control”.
- 3- ¿Qué relaciones se pueden hacer con la realidad actual?

TEXTO N°8	ESPACIO	ANTROPOLOGIA	RELEVANCIA 5
------------------	----------------	---------------------	-------------------------------

LÓPEZ MACHADO, Marcela

Antropología y alteridad

**En: Problemáticas Antropológicas. Mirtha Taborda
(compiladora).**

Laborde Editor. Rosario. 2000. I.S.B.N.: 987-9459-03-2

ANTROPOLOGÍA Y ALTERIDAD

Marcela López Machado⁷³

Realizar una primera aproximación a los problemas y cuestiones especiales que configuran el campo de la Antropología no es tarea fácil. La comprensión de sus características más generales se dificulta, entre otros motivos, por la amplitud de las temáticas, los enfoques divergentes y corrientes teóricas diversas que confluyen en él.

Efectivamente los consensos logrados son escasos respecto de las diferencias que se sostienen; a pesar de que son, muchas de ellas, clásicas, puesto que se originaron al mismo tiempo que la Antropología y continuando aún sin ser superadas.

En líneas generales existe consenso en afirmar que uno de los hechos que favorecieron el desarrollo de la Antropología como disciplina autónoma fueron los descubrimientos geográficos realizados en Europa, en el curso de su expansión geográfica intensificada a partir del siglo XV.

Esos descubrimientos; al poner en evidencia la gran diversidad de formas socioculturales localizadas en las extensas regiones reconocidas, habrían actuado como condición de posibilidad para la Antropología. Habrían permitido la acumulación de un valioso material sobre la diversidad cultural que, luego, en siglos posteriores, serán objeto de estudio y reflexión para filósofos, moralistas, naturalistas, juristas, etc.

⁷³ Consejo de Investigaciones de la Universidad nacional de Rosario Escuela de Antropología Facultad de Humanidades y Artes

Se acuerda, asimismo, en situar el proceso de sistematización de la Antropología como disciplina científica en la segunda mitad del siglo XIX en cuyo transcurso, por razones que no trataremos aquí, logra preponderancia conceptual, en el dominio científico, la noción de evolución (1). Esta noción se transforma en un criterio directriz para la elaboración de un esquema general –que va desde lo más simple a lo más complejo- y dentro del cual es posible ordenar las variantes socioculturales sobre las que se tenía conocimiento: las, entonces, denominadas sociedades “primitivas” o “salvajes”.

También existe coincidencia en situar en el Iluminismo una fase previa en la constitución de la Antropología científica ya que en su curso, se habrían planteado una serie de preguntas y reflexiones sobre la naturaleza del hombre y de la sociedad de carácter netamente antropológico. No obstante, estas reflexiones por hallarse todavía centradas en una modalidad de pensamiento especulativo, se situaban dentro del dominio de la filosofía moral. Al producirse la ruptura de ese vínculo en el siglo XIX se habría posibilitado la autonomización de nuestra disciplina dentro del campo científico (2). Leclerc ha denominado a esa fase “preantropología” (3) desde una perspectiva epistemológica evolucionista de la constitución de los dominios específicos de saber en el campo de las ciencias sociales y humanas.

Más allá de estas coincidencias, el panorama sigue tensionado por numerosas disensiones y polémicas que sólo abarcaremos aquí sumariamente. Esta tensión es particularmente evidente en el campo de las definiciones de la Antropología.

Por una parte la definición etimológica de Antropología como “Ciencia del Hombre” (4) no aporta demasiado al esclarecimiento de los límites y perspectivas de la misma; puesto que, al situar un concepto abstracto de “hombre” como objeto, estaría describiendo la especificidad de la totalidad de las ciencias humanas; definiendo solo de modo muy general el campo de la práctica antropológica. (5)

En este sentido, una definición muy general dada por Lévi-Strauss ha logrado un importante consenso entre los antropólogos. Para él, la Antropología “apunta a un conocimiento global del hombre y abarca el objeto en toda su extensión geográfica e histórica, aspira a un conocimiento aplicable a toda la evolución humana desde los homínidos hasta las razas modernas y tiende a conclusiones positivas o negativas desde la gran ciudad moderna hasta la más pequeña tribu melanesia...”. (6) Desde nuestro punto de vista, esa definición aporta sólo con relación al conocimiento de las dimensiones constitutivas de la vida humana como así también de las relaciones reales e interdisciplinarias que pueden existir entre esas dimensiones.

Tomando como punto de partida el problema de la complejidad y de los profundos disensos que existen entre los antropólogos a la hora de caracterizar teórico-metodológicamente el objeto de la Antropología, este artículo se propone, más que plantear un esquema cerrado y acabado respecto de esas cuestiones, construir un campo de reflexión crítica en torno de ellas a partir de dos aspectos que son desde nuestra perspectiva especialmente significativos.

Nos referimos a la noción de alteridad y al hecho de que la formación de la Antropología científica está estrechamente relacionada con la expansión europea por el mundo. Estos dos aspectos no deben ser vistos como ligados en términos de causa-efecto sino que, por el contrario, su relación puede ser tomada como indicador de una heterogeneidad de aspectos de distinto orden que constituyen la práctica antropológica, aportando con ello, a una reflexión profundamente crítica respecto de la misma.

II

A riesgo de reducir la complejidad de cuestiones anteriores podemos afirmar que el ámbito de la polémica contemporánea parece tensionado por dos posiciones fundamentales:

1) Por una parte se ubican los antropólogos que definen a la Antropología por un objeto en particular: las sociedades humanas –en tanto que expresan modos de vida diferentes- y por una metodología, centrada en el trabajo de campo y el método comparativo que se origina con la disciplina, la misma se habría hecho más objetiva y totalizadora en el abordaje de esas modalidades de vida diferente.

Los hechos históricos que rodaron la aparición de la Antropología no son un factor decisivo en su desarrollo y en su caracterización. Por el contrario es su historia interna (7) la que permitirá avanzar en la elaboración de teorías de mayor pertinencia y operatividad.

2) Esta posición –que posee un sesgo más positivista- ha sido criticada por numerosos antropólogos contemporáneos, los cuales consideran que, más que por un objeto neutro, la antropología se caracteriza por un objeto que no sólo no refleja la realidad sino que la parcializa o recorta. Dicho objeto ha sido construido –de modo peculiar- a partir del proceso de expansión europea por el mundo que fue intensificándose desde el siglo XV.

En el curso de dicha expansión –movida por intereses políticos y económicos, pero no exclusivamente- los europeos fueron produciendo un conjunto de nociones con las cuales habrían intentado justificar y generalizar sus hechos, experiencias y valores como relativos a toda la humanidad. El desarrollo de la Antropología ha sido un hecho histórico pues los avances producidos en la disciplina mantienen un cierto tipo de relación con los lineamientos políticos, sociales y económicos que cada época ha considerado relevantes. (8)

Es necesario remarcar que aunque los adherentes a la primera posición no niegan el vínculo entre la Antropología y expansión colonial disienten con los que suscriben a la segunda, en cuanto a la calidad que el análisis de esta relación tiene para evaluar los límites y perspectivas de la Antropología lo cual introduce parte de las dificultades fundamentales para lograr una definición y caracterización consensuada de nuestra disciplina.

Fernando Mateo plantea esta cuestión al señalar que “definir a la Antropología continúa siendo para los antropólogos una de las tareas más difíciles”. (9) Para Goodenough el foco del interés antropológico es “describir la condición humana en todas sus variedades”. (10) En una dirección semejante Leopoldo Bartolomé, antropólogo argentino contemporáneo afirma que “la antropología tiene como campo de estudio todas las sociedades humanas del pasado y del presente y aporta al estudio de las sociedades complejas una perspectiva analítica y un equipamiento metodológico aptos”. (11)

No obstante, estas definiciones de la antropología como ciencia que se encarga del conocimiento global del hombre y de sus diferentes modalidades de vida sociocultural no coinciden con el objeto que la antropología definió en su práctica, ya que ésta se hizo cargo del “estudio del hombre que no es occidental, blanco y civilizado”. (12)

En síntesis, en su desarrollo clásico o tradicional y más allá de la intención de unificar el campo teórico formulando como objeto global al hombre y sus manifestaciones socio-culturales diversas, la antropología fundó su objeto real sobre la base de la noción de “**alteridad**” en tanto “representación del otro distinto”. Esta noción estructurante del despliegue teórico y práctico de la antropología signa el proceso que Menéndez denomina MODELO ANTROPOLÓGICO CLÁSICO (13). Este se configuró, abarcando un extenso período de tiempo, con un conjunto de corrientes teóricas; principalmente el evolucionismo, el estructural-funcionalismo, el

funcionalismo y el psicoculturalismo las cuales introducen variaciones en su definición de “otro” antropológico.

III

“Alteridad” no es un concepto específico de la antropología sino que ésta lo comparte con otras disciplinas lo cual probablemente le otorgue especial interés en función de una caracterización del objeto de la misma.

Tanto en el plano individual como en el socio-cultural la formación de una imagen articulada del otro es estructurante del proceso de constitución de la identidad. A nivel socio-cultural la reflexión en torno de aquellas formas de vida que son distintas así como el intento de ordenarlas, clasificándolas dentro de la propia concepción del mundo es una actitud fundante del grupo social. Desde un punto de vista semejante Evans Pritchard señala que “la Antropología social (...) se inicia con las más antiguas especulaciones de la humanidad, porque en todos los lugares y en todos los tiempos, el hombre ha elaborado teorías acerca de la naturaleza de la sociedad humana”. (14)

Sin embargo el planteo de una coexistencia de la “representación del otro distinto”, a nivel psicológico individual y a nivel socio-cultural, no implica que se pueda pasar de un nivel a otro, de un modo lineal, suponiendo que los mecanismos que actúan en cada caso sean los mismos.

Si bien es cierto lo que plantea Todorov respecto de que “uno puede descubrir a los otros en uno mismo (...) yo es otro...” puesto que “puedo concebir a esos otros como una abstracción, como una instancia psíquica de todo individuo, como el Otro, el otro y el otro en relación con yo o bien como un grupo social concreto al que nosotros no pertenecemos” (15); la “alteridad” desde el punto de vista antropológico puede ser pensada con mayor especificidad.

La construcción de un “otro diferente” como objeto de la Antropología está ligada, en primer lugar a la percepción y vivencias propias de los europeos ante la diversidad socio-cultural que se despliega a lo largo de su expansión geográfica. La alteridad es, desde este punto de vista, consecuencia de un proceso histórico en cuyo transcurso se produce una particular “representación de lo diferente”. Parece necesario, entonces, aproximarnos a este concepto, el de representación.

Michel Foucault señala que "... los códigos fundamentales de una cultura, los que rigen su lenguaje, sus esquemas perceptivos, sus técnicas, sus valores fijan de antemano, para cada hombre, los órdenes empíricos con los que tendrá que ver y dentro de los cuales se reconocerá..." (16). En este sentido es necesario, también, tener en cuenta que en el interior de esos esquemas normativos –intrínsecos a la existencia de los grupos sociales- se producen "racionalizaciones" que tienen carácter conceptual y significación en la conciencia.

Esas racionalizaciones poseedoras de una función legitimadora o justificadora, además de explicativa de esos códigos, corresponderían en líneas generales, a lo que denominamos "representación". Estas representaciones tienen como límites sociales de producción los códigos o esquemas a que hacíamos referencia. Estos, por su parte, aunque actúan sobre cada persona de modo particular, según su práctica, son inconscientes y colectivos, desde el punto de vista del grupo social.

Levi Strauss señala, al respecto, que los hechos sociales son "bidimensionales" (17) ya que tienen una dimensión objetiva y otra subjetiva al mismo tiempo. Por una parte están estructurados según categorías inconscientes que escapan a la actividad y reflexividad intencional de los seres humanos, individualmente o en sociedad (18). Su subjetividad refiere no obstante, a que son vividos por personas; es decir, por individuos que comparten un universo sociocultural común.

Si tenemos en cuenta estos aspectos podemos afirmar que la "representación de otro" diferente, por parte de la antropología, no es neutra, ni plenamente objetiva, pues está condicionada por los valores, creencias y hechos en general típicos de esa sociedad; hechos que deben ser explicados o bien fundamentados por quienes la conforman. Podemos decir entonces que es "una representación ideológica" (19) ligada, de modo nada lineal ni mecánico, a la experiencia histórica de la expansión europea por el mundo, pues las relaciones específicas que se producen en el curso de esa expansión son un aspecto esencial de la "representación del otro".

IV

En este sentido, es relevante lo señalado por algunos antropólogos contemporáneos respecto del poder decisivo del "impacto" frente a lo que "no es conocido", lo que "es distinto" para la producción de esa representación. (20) Este impacto, el del enfrentamiento entre dos grupos que se reconocen por primera vez,

pone en juego, en primera instancia, elementos perceptivos y emotivos, que se articulan luego con los valores y creencias, con las prácticas que guían a los europeos, dando lugar así a la formación de la noción de “otro diferente” según pautas específicas.

Ese “otro diferente” nunca coincide con una visión descarnada, ni desinteresada de la diversidad cultural. Está allí enfrente como autorreferido: se presenta como “distinto de lo mío”, como “ajeno a lo que es propio”, como “otro de lo que soy yo”. La “representación de otro” diferente puede constituirse, entonces, cuando la experiencia del impacto de lo diverso –de la cual es paradigmático el descubrimiento de América- es calificada o valorada como “extraña”. Ese “extrañamiento” adquiere formas particulares a medida que la diversidad socio-cultural se pone en evidencia frente a la mirada de los europeos.

Si para los viajeros y cronistas del siglo XV lo “extraño” se identificará con la cualidad de lo “exótico”, en tanto que prodigalidad de la naturaleza; en el siglo XVIII se verá en el “mundo salvaje” una fuente de autenticidad u originalidad humana. Mientras en el siglo XV el descubrimiento de América ha enfrentado a los europeos a nuevas formas de sensualismo –nuevos colores, nuevos sabores provenientes de ese mundo vienen a enriquecer sus cuerpos y sus mentes- (21); en el siglo XVIII el potencial más fuerte de ese “mundo” será brindar referencias de un orden moral, acorde a lo que es natural en los seres humanos.

Aunque esa identificación del “otro” con lo que es auténtico y lo original se hallaba ya presente –según la ecuación “mundo salvaje/paraíso terrenal”- en los debates religiosos que preocupaban a la Europa del siglo XV; su presencia en el discurso filosófico moralista del siglo XVIII refería a un tipo de preocupaciones que vinculan lo moral y lo político según el afán de fundar un orden de instituciones que sea generalizable al conjunto de la experiencia humana. Michelle Duchet ha señalado dentro del discurso filosófico-moralista del Iluminismo esta dimensión política de la reflexión sobre el hombre. Para ella, en el interior de ese discurso que, como vimos, ha sido caracterizado como preantropológico, los “salvajes” perdían “su ser real” transformándose “en una y la misma figura mítica” que tenía como función poblar los debates políticos abiertos en el espacio de la modernidad. (22)

En el siglo XIX, cuando la Antropología ya se ha convertido en científica, la noción de exotismo del “otro diferente” perdura aunque en un contexto diferente. Leclerc afirma que, en esa época, la diversidad que “la civilización pretende destruir por razones económicas se mantiene ilusoria y míticamente en la conciencia imperial

como exotismo...” pues se ve a esas sociedades también, como “... llenas de encanto (...) sobre la maravillosa diversidad del mundo.” (23)

Ahora bien, el extrañamiento implícito en la “representación del otro” moviliza, además del exotismo otras cualidades valorativas acerca del “mundo salvaje”. Una de las características de esa representación es que tiene una ubicación particular en el espacio: la exterioridad respecto de la sociedad que expresa el observador. El “otro diferente” habitaba los territorios más alejados del mundo, las selvas americanas, las costas y el interior de África, que recién se recorre en la primera mitad del siglo XIX.

Esta exterioridad como cualidad específica de las “sociedades salvajes” distingue a la antropología del resto de las Ciencias Humanas, pues si comparte con ellas la actitud comparativista, se separa de ellas por su interés en sociedades que son distantes en el espacio más que en aquellas que lo son en el tiempo, tomadas especialmente por objeto en el Humanismo Clásico. (24) La exterioridad del “otro diferente” será un aspecto fundamental para el posterior desarrollo de la Antropología pues determinará las perspectivas

teórico-metodológicas de sus corrientes teóricas tradicionales para la construcción y análisis de su objeto.

Existe, asimismo, otra característica significativa en la “representación del otro” antropológico que como vimos implica la reducción en una generalización de la diversidad de sociedades y modos de vida distintos. Para producir esa reducción es necesario que esa diversidad después de haber sido clasificada (exótica, exterior, extraña) se unifique dentro de la noción de diferencia que logrará contener un conjunto de prácticas, creencias y costumbres socio-culturalmente distintas. Este mecanismo de reducción de la diversidad por la diferencia con lo propio requiere fundamentalmente de la negación de los aspectos que distinguen a las “sociedades salvajes” entre sí para clasificarlas, englobándolas en la diferencia que mantienen con Europa. El mecanismo de unificación de la diversidad por la diferencia según el criterio de lo propio está expuesto en ciertas perspectivas del siglo XVIII que expresan ya intereses netamente antropológicos. F. Perín, miembro de la Société des Observateurs de l'Homme París (1899) señala que “... todas estas naciones no se asemejan más que por un solo punto: la falta de civilización”. (25)

Tal como lo indica la cita anterior la reducción de la unidad por la diferencia con lo propio exige, asimismo, resaltar otra característica del “otro diferente”: la “carencia”. Él es carente de un conjunto de atributos que le confieran el estatuto pleno de humano.

Precisamente, esos atributos de que carece coinciden con los valores con que Europa, sustraída en el espejo de su propia imagen, definía a la humanidad.

La presencia de la “carencia” como cualidad del “otro” permanece delimitando el objeto de la antropología hasta hoy, al punto que se ha llamado la atención sobre este hecho asegurando que “...se ha desarrollado tanto el hábito de caracterizar los tipos de sociedad de que se ocupa el etnólogo mediante caracteres negativos que cuesta advertir que la predilección del etnólogo reposa en razones positivas (...) se acostumbra decir que el dominio de la antropología abarca las sociedades no civilizadas, premecánicas...” (26)

V

Hemos señalado anteriormente que la construcción de la “representación de otro” diferente por parte de la antropología se basa en una experiencia socio cultural e histórica particular: la expansión europea a escala mundial desde el siglo XV. Hemos indicado, asimismo que esa “representación” implicada por la unificación de la diversidad socio-cultural según un conjunto de cualidades –exotismo, exterioridad, carencia, reducción de la diferencia bajo la premisa de lo propio- es producto de la aplicación –en primera instancia inconsciente- de los criterios socio-culturales propios, sobrevalorados, sobre experiencias diversas que han impactado la nuestra como efecto de los hechos típicos de la modernidad. Tal como señala Nancy Hartsock “...la creación filosófica e histórica de un “Otro” devaluado fue la precondition necesaria para la creación del sujeto racional trascendental fuera del tiempo y del espacio, el sujeto que es el hablante en la filosofía del Iluminismo (...) En el retrato del otro descrito por el colonizador, el colonizado emerge como la imagen de todo lo que no es el colonizador. Todas las cualidades negativas se proyectan en él/ella.” (27)

Aunque no es posible extendernos más, queremos focalizar en la problemática de los cambios producidos en la noción de alteridad en el curso de la historia de nuestra disciplina. Cuando los movimientos descolonizadores se producen –afectando regiones en los que la antropología encontraba un repositorio de material inagotable- nuestra disciplina se vuelve hacia el estudio e investigación de cuestiones interiores a la sociedad de donde provienen los antropólogos. Este marco que algunos consideran una ruptura neta con la práctica y las concepciones antropológicas tradicionales da lugar al surgimiento de nuevos temas y problemáticas. Entre ellos el estudio de los sectores “pobres”, “carenciados”, “marginalizados” es de especial relevancia. Los

estudios de O. Lewis sobre cultura de la pobreza (28) son, en este sentido, predominantes en los trabajos que durante los años '60 y '70 se realizaban en el ámbito de la antropología latinoamericana.

No obstante, aunque en la actualidad, ese enfoque ha sido criticado por numerosos antropólogos la temática de los sectores “pobres” continúa tensando gran parte de la producción en Antropología urbana en nuestro país. En ella los miembros de esos sectores son todavía definidos según premisas que nos parecen afines a las que constituyen la “alteridad” en su sentido amplio de experiencia socio-cultural y restringido como objeto estructural de la antropología; lo cual justifica el interés de la problemática del “otro” para un debate y reflexión que permita una crítica profunda de la práctica etnocéntrica y aporte, con ella, a su superación concreta.

Notas bibliográficas

- 1) Actualmente se discute la procedencia de dicha noción que tradicionalmente se consideraba extrapolada del dominio de las ciencias naturales al de las ciencias sociales. Algunos consideran que este concepto se originó en el campo de la filosofía moral iluminista.
- 2) Cuando referimos al campo científico aludimos a un conjunto de dominios de saber que se autoatribuyen un discurso jerárquico respecto de los criterios de verdad; racionalidad y objetividad.
- 3) Leclerc, C. *Antropología y colonialismo*. Madrid. 1973.
- 4) Kroeber, A. L. *Manual de antropología*. 1948.
- 5) El vínculo entre Antropología y Humanismo ha sido tratado por C. Lévi-Strauss en “Los tres humanismos”, en *La Antropología como ciencia*. Compilador J. Llobera. Anagrama.
- 6) C. Lévi Strauss *Antropología Estructural*. Eudeba. Buenos Aires. 1968.
- 7) La distinción entre Historia interna e historia externa es un problema epistemológico tratado por autores diversos; entre ellos Foucault, M. *“Microfísica del poder”*. La Piqueta. Madrid.
- 8) Llobera, J. “Seis tesis provisionales del surgimiento de la Antropología” en J. Llobera Compilador *La Antropología como ciencia*. Anagrama. 1986.

- 9) Mateo, F. *Los orígenes de la antropología*. Centro Editor de América Latina.
 - 10) Llobera, J. Op. Cit.
 - 11) Citado por Lischetti, Mirtha. *Antropología*
 - 12) Llobera, Op. Cit.
 - 13) Menéndez, E. *El modelo antropológico clásico*. Siglo XXI. Madrid. 1974.
 - 14) Evans Pritchard, E. E. *Ensayos de antropología social*. S. XXI. Madrid. 1974.
 - 15) Todorov, T. *La conquista de América*. Siglo XXI. México. 1995.
 - 16) Foucault, M. *Las palabras y las cosas*. Planeta- Agostini. 1986.
 - 17) Lévi-Strauss, C. "Los límites de la noción de estructura en etnología". En Bastide, R.:
 Compilador. *Sentidos y usos del término estructura*. Paidós. Buenos Aires. 1978.
 - 18) Lévi-Strauss, C. Op. Cit. 1968.
 - 19) Pensamos en la ideología no en la aceptación marxista de "Falsa conciencia" sino como
 emergente concreto del sistema simbólico del grupo social. Se utiliza, a veces,
 con este
 sentido el concepto de cosmovisión.
 - 20) Todorov, J. Op. Cit.; Lévi-Strauss, C. Op. Cit.; Llobera, J. Comp. 1986.
 - 21) Lévi-Strauss, C. "Las tres Fuentes de la reflexión etnológica", en Llobera, J. Comp. 1986.
 - 22) Duchet, M. *Antropología e historia en el siglo de las luces*. S XXI. México.
 - 23) Leclerc, C. Op. Cit.
 - 24) Lévi-Strauss, C. Op. Cit. En Llobera, J.: Comp. 1986.
 - 25) *La ciencia del hombre en el siglo XVIII*. CEAL. Buenos Aires.
 - 26) Lévi-Strauss, C.: Op. Cit. 1968.
 - 27) Hartssock, Nancy. Foucault sobre el poder: ¿una teoría para mujeres?, en L. Nicholson
 (compil.) *Feminismo y Posmodernidad*. Feminaria Editora. 1992.
 - 28) Lewis, O. *Antropología de la pobreza*. México. 1961.
-

ACTIVIDAD

1. ¿Cuál fue la importancia para el desarrollo de la Antropología de los descubrimientos geográficos realizados por Europa a partir del siglo XV?
2. ¿Cómo y por qué se alcanza en la segunda mitad del siglo XIX la “sistematización” de la Antropología?
3. ¿Por qué es importante el Iluminismo en el desarrollo de la disciplina?
4. ¿Cuál es la definición que da Lévi-Strauss de «Antropología»?
5. ¿Cuáles son los dos aspectos a partir de los que la autora propone reflexionar acerca de la Antropología?

II.

6. ¿Cuáles son las dos posturas en torno de la relación entre los dos aspectos señalados en la pregunta 5?
 1. ¿Cuál ha sido el objeto de conocimiento propio que la Antropología definió en su práctica?
 2. ¿A qué conclusión llega la autora a partir de lo considerado en la pregunta 7?

III.

3. ¿Es la noción de «alteridad» un concepto específico de la Antropología?
4. ¿A qué está ligada la construcción de un «otro diferente como objeto de la Antropología»?
5. ¿Qué es una representación?
6. ¿Qué significa que los hechos sociales son «bidimensionales»?
7. ¿Por qué la representación de «otro diferente» de la Antropología no es neutra ni objetiva?

IV.

8. ¿Por qué se habla de «impacto» y de «extrañamiento» en relación con el descubrimiento de América?
9. ¿Qué cambia de la percepción de lo extraño americano entre el siglo XV y el Siglo XVIII?
10. ¿Cuál es la cualidad específica atribuida a las «sociedades salvajes» en el siglo XIX?
11. ¿Cuál es la importancia de esta cualidad para la caracterización de la Antropología dentro del conjunto de las Ciencias Humanas?
12. ¿Cuál es la otra característica significativa en la «representación del otro» antropológico?
13. ¿A qué operación está ligada esta característica?
14. ¿Cuál sería una tercera característica del «otro diferente» que es necesario resaltar para efectuar esta operación?
15. ¿Qué consecuencias ha tenido para la Antropología la construcción del «otro diferente» a partir de esta característica?

V.

16. ¿Cómo afectaron a la noción de «alteridad» los procesos de descolonización?
17. ¿Cuál es el nuevo objeto de estudio de la Antropología?
18. ¿Existe continuidad o ruptura entre el viejo y el nuevo objeto de estudio de la Antropología?

TEXTO N°9	ESPACIO	PERSPEC. ESP. TEMP. MUNDIAL	RELEVANCIA 5
------------------	----------------	--	-------------------------------

EL CONCEPTO DE ESPACIO EN LA GEOGRAFÍA

¿Qué entendemos por “espacio geográfico”?

El concepto de espacio ocupa un lugar importante en diversas disciplinas. En el caso de la geografía, si bien hay un desarrollo propio del concepto se incorporan fuertes influencias de la física (de donde proceden las nociones de espacio absoluto y relativo), de la psicología (espacio percibido), de la economía (espacio económico), etc.

En un intento de sistematización de las conceptualizaciones predominantes, Hiernaux y Lindón (1993) identificaron tres visiones principales del espacio:

- espacio como continente o receptáculo
- espacio como reflejo
- espacio como una instancia o dimensión d la totalidad social

Todas ellas se inscriben en una forma de comprensión de sus relaciones con la sociedad, es decir, que todas estas visiones suponen una determinada manera en la que se reciben, se materializan y se concretan los procesos en el espacio.



Quino (1960) Mafalda

a) El espacio como continente o receptáculo

El espacio se concibe como un mero soporte o sustrato sobre el cual se localizan elementos y relaciones; en otras palabras, como su nombre lo indica, **el espacio contiene objetos**. Bajo esta premisa, solo es posible plantear relaciones unidireccionales, con lo cual el espacio pierde toda posibilidad de ejercer cualquier influencia sobre los elementos y relaciones que en él se manifiestan. A lo sumo, en este espacio pueden expresarse relaciones entre los elementos, tales como la *distancia*, a su turno simplificable y medible en tiempo y costo.

De esta forma, en esta postura se incluyen tanto aquellas perspectivas para las cuales el espacio es continente en sentido empírico, como también aquellas otras en las que la idea de continente estaría a nivel mental y espiritual; en consecuencia en este mismo agrupamiento quedarían reunidas las clásicas visiones economicistas que postulan la existencia de un *espacio económico*, para las cuales el espacio es un **receptáculo** (o un plano homogéneo) en el que se implantan las relaciones económicas.

Este tipo de visiones supone el sentido de espacio absoluto, una porción delimitada de la superficie terrestre a la que suele agregarse un inventario de hechos físicos, un soporte sobre el que actúa la sociedad. El espacio es visto como pasivo frente a las acciones de la sociedad, sin más participación en ella que recibir el resultado de estas acciones. Adicionalmente, los hechos físicos suelen ser vistos como independientes de los fenómenos sociales. En muchos de los tradicionales abordajes de las regiones suele estar materializada esta visión. Límites definidos de manera inmutable podían contener distintos elementos en diferentes momentos, los cuales eran inventariados exhaustivamente sin ninguna explicación de los procesos que los habían originado.

b) El espacio como reflejo

Existe una gran coincidencia, entre las distintas perspectivas de análisis de la geografía contemporánea, en considerar el espacio como producto social. Esta coincidencia se ve atenuada por matices ya que algunas corrientes reconocen el espacio como mero producto, como un ámbito pasivo que se adapta inmediatamente y sin mediaciones a las transformaciones de los procesos sociales, a las que no opondría ninguna forma de condicionamiento ni de resistencia o contradicción, mientras que otros pensadores lo ven como un condicionante de la sociedad.

El espacio es casi un espejo de la sociedad y las relaciones sociales, es decir, que todo cambio social se refleja inmediatamente y en forma directa en el espacio. En

consecuencia, en esta perspectiva el espacio también es visto pasivamente como algo capaz de reflejar cambios ocurridos en otras esferas de la vida social. El espacio queda así subordinado a las otras instancias de la sociedad, en una relación de causalidad directa, no dialéctica.

c) El espacio como una instancia o dimensión de la totalidad social

Esta tercera línea se distingue de la anterior porque no considera al espacio como algo externo a la sociedad, que “recibe o contiene” los procesos sociales o que es “moldeado pasivamente” por estos procesos, sino como una dimensión de la propia sociedad.

“En este enfoque el espacio es entendido como una instancia o una estructura social integrante de la totalidad social, y como tal toma un carácter de estructura *subordinante y subordinado es productor y producido*. Entonces, el espacio es una realidad objetiva mucho más allá de las particulares percepciones que de él pueden tener los individuos”.

De acuerdo con lo que hemos señalado, el espacio no refleja directamente las características de la sociedad actual, sino que tendría acumulada la historia de la sociedad condicionando en cada instancia la concepción y materialización de los propios procesos sociales. Al respecto Doreen Massey sostiene que “el espacio es una construcción social”, sí, pero las relaciones están también construidas en el espacio, lo cual marca una diferencia sustancial. El espacio, por su misma naturaleza material y en consecuencia, la capacidad de perdurar más que la sociedad que produce las formas espaciales, tiene la posibilidad de influir sobre la totalidad social.

Esto hace que el espacio pase a ser condicionante de los procesos sociales, lo cual no es contradictorio con la esencia social de la instancia espacial, ya que no se está pensando en un espacio sinónimo de naturaleza primera. Este condicionamiento no debe ser confundido con las posiciones del determinismo geográfico, difieren tanto en la calidad de la relación (condicionante versus determinante) como el hecho de considerar el espacio con las transformaciones incorporadas a lo largo de la historia que lo alejan de la naturaleza primera (natural).

En un diccionario de términos geográficos Brunet Ferras y Thierry desarrollaron la siguiente definición del espacio geográfico:

Actividad:

- Registra en un cuadro comparativo las tres principales visiones del “espacio”.
- Lee el siguiente texto y ahora si define “espacio geográfico”.
- Selecciona del texto de Jorge Blanco al menos 7 (siete) conceptos claves que complementen el concepto de espacio geográfico y defínelos.

“El espacio geográfico es la extensión terrestre utilizada y ordenada por las sociedades en vista de su reproducción –en sentido amplio no solamente para alimentarse y abrigarse, sino para toda la complejidad de los actos sociales. Comprende el conjunto de lugares y sus relaciones.

Este es el espacio que estudian los geógrafos.

El espacio geográfico tiene dos aspectos. Es un sistema de relaciones y un producto social organizado, uno de los numerosos productos de la actividad social. Incorpora las herencias, las huellas naturales y las artificiales. Tiene actores, que son los individuos, los grupos, las empresas, las colectividades territoriales, los Estados. Tiene sus leyes y reglas de organización y diferenciación, universales pero expresadas de manera más o menos diferentes según los sistemas sociales. (...) Es fundamentalmente discontinuo y anisotrópico, es diferenciado con puntos y redes.

Producto social, el espacio es, igualmente, un medio y un ambiente de la actividad social.

Tiene, en todo momento, su propia memoria y constriñe por su organización y sus diferencias las acciones que sobre él se despliegan. En ciertos aspectos se puede considerar, al menos en su ordenamiento, como un medio de producción. Así, el espacio y su organización son, en conjunto, un producto social, un medio de reproducción social y un medio de producción cuyas cualidades pueden apreciarse en la eficacia de la división internacional del trabajo y sus interconexiones con los lugares.

Podemos reconocer cinco tipos de acciones fundamentales: apropiación, explotación (o puesta en valor), ocupación, intercambio (comunicación) y gestión. Desde un punto de vista analítico el espacio geográfico comprende todo lo que hace a la singularidad de los lugares y la amplitud de sus relaciones: la población y las ciudades con todas sus características (formaciones y relaciones sociales, comportamientos demográficos, educación y calificaciones, jerarquías y divisiones) consideradas en su distribución espacial; cultivos, bosques, espacios de reserva; usinas, comercio, servicios, construcciones, equipamientos, infraestructuras, minas; ecosistemas naturales, bien o mal utilizados por las sociedades, relaciones materiales e inmateriales entre personas, pueblos y lugares; y también los lugares simbólicos, de las representaciones, de los paisajes; así como la organización de todos estos elementos, las relaciones entre ellos, las redes que los ligan, las prácticas espaciales de la población. En resumen, el conjunto de la humanidad, con la extensión de que dispone, los productos y las redes que distribuye sobre la superficie de la Tierra y que sirven para su reproducción (o que la comprometen); así como los elementos naturales más o menos transformados, que las sociedades utilizan para este fin.

El espacio geográfico no se limita, por lo tanto, a la distribución de lo visible, elementos a los cuales se lo reduce a veces. (...) Su apariencia local es el

paisaje. El espacio geográfico es fuente de representaciones y objeto de estrategias, que son parcialmente funciones de esas representaciones. Los mismos geógrafos se basan en esas representaciones y trabajan sobre ellas. Por su parte, las diferentes sociedades tienen maneras distintas de gerenciar el espacio, al punto que cuando se desplazan, transportan sus propias reglas y las aplican en otros lugares.”

Fuente: Blanco, Jorge. (2002) *Curso de Capacitación en Ciencias Sociales. Reestructuración capitalista y transformaciones territoriales*. El concepto de espacio en la geografía. Capítulo 1. Páginas 11-15

TEXTO N°

ENSEÑAR GEOGRAFÍA

¿Qué entendemos por la didáctica de una Geografía “renovada”?

Al abordar contenidos de geografía los docentes asumen el desafío de motivar a los alumnos en una disciplina que hereda la tradición escolar de pertenecer a las “materias aburridas” vinculada con la memorización de datos. Esta herencia deriva de los **enfoques positivistas** que caracterizaron durante mucho tiempo las prácticas escolares en geografía. Los alumnos sienten que lo que se enseña, les pasa por “afuera” y se deposita en el archivo/catálogo/inventario de datos inservibles, en lugar de atravesarlos y

desafiarlos, dado que no guarda relación con sus vidas cotidianas, ni con la realidad del mundo que los rodea.

Los contenidos de geografía han sufrido modificaciones importantes en los últimos años. Existe hoy una visión renovada de esta disciplina, respecto de su enseñanza tradicional. Raquel Gurevich, escritora y geógrafa da cuenta de esta nueva perspectiva y sugiere un neologismo “Geografía renovada”.

Los desafíos de enseñar una Geografía “renovada” consisten en:

- ✓ **Resignificar los contenidos tradicionales de la disciplina e incluir nuevas y complejas temáticas** (calentamiento global, las múltiples dimensiones del proceso de globalización, etc.),
- ✓ presentar un **enfoque explicativo**, es decir superar la mera descripción de objetos naturales y sociales. Se trata de analizar la interrelación de procesos naturales y sociales con un enfoque integrador. Armar una trama de relaciones conceptuales que le aporten al alumno herramientas para comprender la compleja realidad del mundo actual, y
- ✓ abordar la enseñanza desde un **enfoque problematizador**.

Propone el desafío de enseñar a los alumnos a pensar el espacio geográfico desde una perspectiva dinámica. Para ello se utilizan **estrategias de enseñanza** que promueven en los alumnos la reflexión crítica, el análisis de un problema y la toma de decisiones.

Una de estas estrategias es el **estudio de caso**.

Pensar el espacio geográfico implica **pasar de una geografía descriptiva a una geografía explicativa** que otorgue a los alumnos herramientas para evaluar críticamente la relación sociedad – naturaleza y la lógica de la organización del espacio que cada sociedad construye a lo largo del tiempo. En este camino, el pensamiento geográfico puede, junto a los aportes de otras disciplinas o áreas del conocimiento, favorecer en los alumnos el desarrollo del juicio crítico y del lenguaje o discurso argumentativo. Para favorecer este propósito es necesario reflexionar sobre **la selección, jerarquización y organización de contenidos significativos en torno a ejes o problemas**.

La **geografía enseñada o escolar** resulta principalmente de la creación del docente y de los alumnos puestos en acción en situaciones de enseñanza y en situaciones de aprendizaje. Pone en el centro de sus preocupaciones, la cuestión de los saberes entendiendo por esto las tres dimensiones del conocimiento: el saber, el hacer y las actitudes. La **didáctica de la geografía** intenta dar respuestas y, a la vez, abrir nuevas preguntas que en nuestra vida profesional permitan mejorar la práctica docente y resolver las dificultades propias de la compleja, desafiante y apasionante tarea de enseñar.

Actividad:

- **Registra tus experiencias acerca del cómo te enseñaron geografía a lo largo de tu escolaridad.**
- **Compara tu experiencia con la de otros compañeros del grupo y registren las regularidades encontradas.**

El taller como modalidad de trabajo

Taller es un término polisémico que indica una serie de actividades muy dispares. Se puede utilizar en múltiples instancias de la vida educativa, pero en virtud de la ideología de la propuesta, es particularmente pertinente para abordar temas y problemas concernientes a la Enseñanza de las ciencias Sociales. Es una modalidad en la cual los participantes son considerados como una totalidad dinámica: actúan incluyendo el hacer, el sentir y el pensar. Constituye una experiencia que implica un tiempo de realización y un espacio de vivencia, de reflexión y de conceptualización.

La experiencia de taller se presenta como una opción integradora de la teoría y la práctica en forma espiralada, se utilizan marcos teóricos para la resolución de situaciones concretas, y a partir de ello se intenta llegar a abordar nuevos conceptos teóricos. En ese interjuego, lo grupal y lo individual en el taller oscilan y se integran en un intento de equilibrio entre las aportaciones particulares y colectivas. Aparecen las opciones ideológicas, se busca una participación democrática, ofreciendo en todo momento situaciones que llevan a la toma de decisiones concertadas, dejando lugar para la discrepancia constructiva y creativa.

En un taller se hace necesaria la comunicación participativa, la circulación de información pertinente y la producción compartida de conocimientos para resolver las diversas situaciones. Los conocimientos no se abordan como algo dado, sino que se proporcionan instrumentos que permitan adquirirlos y aplicarlos. El trabajo grupal, esencia de la propuesta, implica el uso de técnicas de dinámica de grupos que faciliten su concreción.

La búsqueda de respuestas a los problemas que se confrontan favorece el desarrollo de la creatividad. Cuanto más “provoquen” intelectualmente las situaciones - problemas de la realidad, mayor será la motivación para profundizar progresivamente diferentes cuestiones científicas que parten de la práctica para llegar a la teoría. Si bien el *taller* privilegia la práctica prestando especial interés al “hacer”, no descuida la teoría, que constituye una necesidad para iluminar la práctica, para interpretar lo realizado y para orientar la acción.

En la modalidad de taller la coordinación de actividades, la cooperación en el uso y manipulación de materiales, la discusión o la observación de lo que hacen los demás, constituyen elementos de interacción y socialización fundamentales, por lo que la heterogeneidad del grupo favorece el aprendizaje.

En esta modalidad de trabajo escolar los alumnos tienen una extraordinaria oportunidad de realizar un análisis de los caminos recorridos en el aprendizaje, lo que constituye en si mismo una práctica de autoevaluación.

El coordinador de una propuesta de taller deberá asumir el rol de animador de los procesos grupales y facilitador de las consignas, materiales e información necesaria para la resolución de las actividades. Este rol implica una evidente disponibilidad ante las necesidades, manifiestas o no, del grupo que trabaja con esta modalidad.

En el taller se procura proporcionar un tiempo y un espacio para que todos, de manera cooperativa, produzcan conocimientos, ideas, hipótesis, "teorías". Por tanto el coordinador intenta generar situaciones desestructurantes, desequilibrantes y para luego sostener el largo tránsito del grupo hacia nuevos equilibrios que no serán, entonces, respuestas certeras y definitivas, sino bases para nuevos descubrimientos.

El estudio de caso como propuesta de enseñanza

Toda selección de contenidos implica un recorte intencional de aquello que se va a enseñar, y sabemos que dicha selección no puede ser independiente de su tratamiento metodológico y didáctico. La modalidad de trabajo conocida como **estudio de caso** favorece el análisis en profundidad de un tema - problema particular. Su valor radica en que a partir del mismo se pueden establecer generalizaciones explicativas. Para poder llevar a cabo este pasaje de la información particular a la general, es necesario desarrollar el caso seleccionado con suficiente densidad de información, tal que favorezca el análisis y permita obtener diversas inferencias.

Adaptando el planteo de Gurevich (1998)⁸ consideramos que el estudio de caso permite:

- ❖ contextualizar la información particular en el marco de procesos globales;
- ❖ resignificar los datos y la información en función de los conceptos que favorecen la comprensión de la realidad;
- ❖ evitar los catálogos y las clasificaciones de la información para centrarse en los procesos;
- ❖ desarrollar estrategias de comprensión, interpretación, y explicación;

- ❖ considerar una multiplicidad de actores sociales, con sus respectivos intereses, puntos de vista e intenciones;
- ❖ reconocer la multiplicidad de causas que confluyen en la estructura de un problema;
- ❖ articular diferentes escalas de análisis espacial: local, regional, nacional, mundial-global;
- ❖ incorporar tiempos diferentes en el análisis;
- ❖ analizar el impacto de las transformaciones sociales en el ambiente.

A la vez, el estudio de caso ofrece la posibilidad de recuperar y aplicar **conceptos estructurantes**, como por ejemplo: naturaleza, sociedad, recurso natural, cambio, proceso, tecnología, trabajo, organización del espacio, actores sociales, intencionalidad, sustentabilidad, legislación, rol del Estado, mercado, globalización, transnacionalización, transporte, circulación, calidad de vida.

Siguiendo el planteo de Selma Wassermann (1994)⁹ ***“un caso es una herramienta educativa compleja que reviste la forma narrativa y que debe estar resuelto de manera atractiva. Incluye información y datos. Los casos se centran en áreas temáticas específicas pero son por naturaleza interdisciplinarios. Permite acercar al aula un recorte de la realidad para que sea analizada minuciosamente y abrir un debate que lleve al alumno a asumir posturas éticas frente al problema elegido”***.

El estudio de caso constituye una **instancia de evaluación** ya que permite comprobar si los alumnos lograron incorporar las diversas competencias en las que se trabajó, por ejemplo:

- pertinencia en la selección del caso (caso que el grupo de alumnos lo hubiese elegido),
- autonomía en la búsqueda de materiales bibliográficos y documentales,
- criterio propio en la elaboración de los instrumentos de relevamiento de información,
- capacidad de resolver problemas,
- habilidad en la selección, lectura e interpretación de la cartografía, y otros recursos

- gráficos,
- claridad y rigurosidad en la presentación de las conclusiones,
- establecimiento de relaciones y comprensión de procesos,
- transferencia de la información a situaciones nuevas,
- argumentación fundamentada.

Actividad en grupo:

- **Enumeren tres estudios de caso que consideren significativos para desarrollar en las clases de Geografía.**
- **Relean los criterios de evaluación que se mencionan en el final del texto y registren cuáles de ellos fueron considerados por sus docentes de la escuela secundaria en las clases de Geografía.**

TEXTO N°10	ESPACIO	PERSPEC. ESP. TEMP.	RELEVANCIA
		MUNDIAL	5

TERRITORIO, concepto clave de la geografía contemporánea

Por Alejandro Benedetti*

Las transformaciones sociales, económicas y políticas así como el trabajo y los debates constantes al interior de los ámbitos de producción del conocimiento obligan a revisar y cambiar el uso de ideas y conceptos propios de las disciplinas. En esta nota, y como su título lo indica, Alejandro Benedetti se refiere al Territorio como concepto clave de la geografía hoy en día.

En los últimos años la categoría *territorio*, pareciera, se puso de moda. Dentro de la administración pública se crearon oficinas que llevan el término "territorio" o "territorial" en su denominación o en alguna de sus políticas desarrolladas -como por ejemplo, la oficina de Planificación Territorial dentro del Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios-. Numerosos títulos de publicaciones académicas o de programas de investigación incluyen *territorio*. La geografía en las escuelas comenzó a tener, cada vez más, al *territorio* y no a la *región* -como ocurría décadas atrás- como principal concepto ordenador de los contenidos a enseñar.

En 1994 el geógrafo brasileño Milton Santos publicaba un trabajo titulado "El retorno del territorio" y en 2001 el urbanista canadiense André Corboz afirmaba que el territorio está de moda. *Territorio*, *región* o lugar, como tantas otras, son herramientas de trabajo intelectual que tienen su propia historia, muestran ciclos, con momentos de auge y momentos de decadencia. Además, circulan por el discurso académico, escolar, estadístico, periodístico, de la planificación... Si retornó y está de moda, pareciera indicar que ya había tenido su etapa de desarrollo y que, ahora, estaría recuperando valor como categoría para analizar determinados procesos. Se impone la pregunta, entonces: ¿qué es el territorio? Esta pregunta ordena este trabajo que intenta ofrecer algunas ideas ordenadoras sobre el *territorio* como herramienta conceptual.

¿QUÉ ES EL TERRITORIO?

Decir que *territorio* es una categoría que tiene polisemia, o sea, que tiene una pluralidad de significados, sería una perogrullada. La mayor parte de las palabras usadas en la lengua española tiene varios significados y se puede comprobar fácilmente recorriendo las páginas del diccionario de la Real Academia Española (RAE). Como puede observarse a continuación, la RAE le asigna a territorio cuatro significados y agrega un quinto, que adjetiva a territorio: *territorio nacional* (que deviene de la tradición jurídico-política argentina).

Real Academia Española
territorio.

(Del lat. *territorium*).

1. m. Porción de la superficie terrestre perteneciente a una nación, región, provincia, etc.
2. m. terreno (□ campo o esfera de acción).
3. m. Circuito o término que comprende una jurisdicción, un cometido oficial u otra función análoga.
4. m. Terreno o lugar concreto, como una cueva, un árbol o un hormiguero, donde vive un determinado animal, o un grupo de animales relacionados por vínculos de familia, y que es defendido frente a la invasión de otros congéneres.
~ nacional.
1. m. Arg. territorio que, a diferencia de las provincias, depende administrativa y jurídicamente de la nación.

La geografía en las escuelas comenzó a tener, cada vez más, al territorio y no a la región -como ocurría décadas atrás- como principal concepto ordenador de los contenidos a enseñar.

El desprestigio del pensamiento nacionalista tuvo como consecuencia la desaparición del territorio como categoría de investigación de la geografía académica. Se hablaba, fundamentalmente, del espacio o de la región.

Fuente: <http://buscon.rae.es/draef/> [consultado el 17 de septiembre de 2009]

Cuando un término se transforma en herramienta heurística, es decir en un instrumento científico para analizar la realidad, la cantidad y complejidad de los significados suele ser todavía mayor. Los nuevos significados asociados al término *territorio* todavía no fueron recuperados por la RAE; y es la Geografía la disciplina que, en las últimas dos décadas, ha realizado el mayor esfuerzo por proponer nuevas definiciones de *territorio*. Estas nuevas proposiciones pocas veces son recuperadas por otras disciplinas del campo de las ciencias sociales. Estudios antropológicos, sociológicos e históricos recurren al término *territorio*, en forma muchas veces carente de reflexividad. Su uso suele confundir más que esclarecer el panorama de aquello que se está queriendo analizar. *Territorio*, además, pasó a formar parte de los contenidos de enseñanza en ciencias sociales. Pues entonces: ¿qué es *territorio*?

Al revisar la historia del pensamiento geográfico en occidente¹ se pueden identificar dos significados fundamentales, recogidos por la RAE, que comparten elementos entre sí: el territorio como sinónimo de jurisdicción y el territorio como sinónimo de terreno o suelo.

El territorio como una jurisdicción viene de la tradición jurídico-política y fue elaborada en paralelo a la formación de los estados nacionales. Desde fines del siglo XIX, cada vez más, en el pensamiento geográfico el territorio estaba asociado fundamentalmente con el estado nacional. Es esta la concepción tradicional de la geopolítica, donde el *territorio* está asociado con la idea del área de ejercicio soberano, exclusivo y excluyente, de un *Estado nacional*. Dentro de esta tradición, en la definición de un autor argentino clásico, *territorio* hace "referencia a la porción de la superficie terrestre -superficie tridimensional- sobre la que ejerció o ejerce soberanía el pueblo argentino" (Rey Balmaceda 1981:183). Aquí recoge el primer y el tercer significado otorgado por la RAE. Durante el siglo XX, en el campo de las ciencias sociales la noción de territorio estuvo vinculada fundamentalmente al pensamiento geopolítico y, como derivación, a las ideologías nacionalistas de la seguridad interna, el expansionismo, la desconfianza mutua entre países: el territorio se pensaba -y se enseñaba en la escuela- como un patrimonio inalterable del pueblo argentino, que debía defenderse de las amenazas externas, especialmente de los países vecinos. El desprestigio del pensamiento nacionalista tuvo como consecuencia la

desaparición del territorio como categoría de investigación de la geografía académica. Se hablaba, fundamentalmente, del espacio o de la región. En la Argentina, la concepción nacionalista sobre el territorio en la enseñanza de la geografía persistió hasta inicios de la década de 1990.

El territorio como terreno o suelo está presente en la definición anterior (el terreno comprendido por la jurisdicción de una autoridad). Es, además, el segundo de los significados otorgados por la RAE: es el espacio en su dimensión material, más allá de las elaboraciones culturales y simbólicas que puedan estar asociadas a un área determinada. En esta línea, el territorio muchas veces se confunde con *tierra*, o sea, con el área concreta por la que lucha y a la que accede determinado productor. Esta variante está presente, también, en los estudios ecológicos: el territorio es el área controlada por un animal. Muchos documentales de la National Geographic sobre leones en la sabana africana describen las estrategias que adoptan estos animales para asegurarse recursos vitales; la *territorialidad* es el comportamiento instintivo que lleva a esta especie a destinar una importante cuota de su energía a controlar su área, delimitada; controlando el área se asegura el acceso a las hembras y a los alimentos. La etología es la disciplina que primeramente comenzó a desarrollar el término *territorialidad* (y también puede encontrarse en el diccionario de la RAE), que más tarde, como veremos a continuación, fue recuperado por la geografía humana.

Como jurisdicción o como terreno, en la definición de *territorio* está presente alguno de estos tres elementos: un agente (el Estado, los animales), una acción (localizar, demarcar, apropiarse, controlar) y una porción de la superficie terrestre (un área delimitada, con mayor o menor precisión).

¿CUÁNDO RETORNÓ EL TERRITORIO?

Desde la década de 1980 comienza a reelaborarse en el ámbito de la Geografía la categoría *territorio*, ya no desde la tradición de estudios geopolíticos clásicos, sino desde otras perspectivas. Por un lado, *territorio* fue recuperado desde la geografía humana, interesada por el comportamiento de los grupos humanos y por los procesos de construcción de identidades, por las formas en que las sociedades piensan y modifican el espacio en el que viven. Por otro lado, *territorio* fue reformulado en el contexto de las nuevas perspectivas en geografías políticas y, particu-

¹ El pensamiento geográfico no se refiere, necesariamente, a la Geografía como disciplina, sino a todo discurso que, de una u otra forma, busca dar explicaciones ciertas sobre las características que tiene la superficie terrestre, su organización material y sus formas de apropiación material o simbólica por parte de la sociedad o de determinados sujetos sociales.

larmente, dentro de una de sus líneas, llamada geografía del poder.

En 1980 el geógrafo suizo Claude Raffestin decía que la historia de esa noción estaba por hacerse. Como idea, la territorialidad tenía por lo menos tres siglos de historia en los estudios naturalistas, aunque fue recién en 1920 cuando fue explicitada, entendiéndose por tal la conducta característica adoptada por un organismo para tomar posesión de un área y defenderla frente a los competidores. En la década de 1970 el geógrafo Edward Soja formuló algunos enunciados anticipatorios, donde asociaba la territorialidad a un modelo de relaciones espaciales basado en la inclusión y la exclusión. Pero fue Robert Sack, geógrafo de origen estadounidense, quien en 1986 propuso una nueva definición de *territorio*, ya clásica. Para este autor, el *territorio* sería un producto espacial de una determinada relación social: la territorialidad. A diferencia de la territorialidad vista como estrategia de adaptación animal, regida por comportamientos innatos, en esta propuesta se considera una estrategia conciente, movida por la voluntad y según ciertas pautas socioculturales, orientada a controlar e incidir sobre las acciones de otros, tanto en lo que respecta a las posibilidades de localización cuanto a las de circulación. Para Sack, la *territorialidad* es la "...estrategia de un individuo o grupo de afectar, influir o controlar personas, fenómenos y sus relaciones, a través de la delimitación y ejerciendo control sobre un área geográfica. Esta área puede ser denominada territorio"². Algo muy importante en esta propuesta, con respecto a las definiciones clásicas del territorio, es la desnaturalización de la vinculación entre agente y superficie terrestre y, por esta vía, la incorporación de la noción de temporalidad en la comprensión de la territorialidad y de la formación del territorio.

En esta misma línea, Raffestin decía en su obra de 1980 que la geografía política, hasta entonces, se había ocupado casi centralmente de los Estados nacionales. La geografía, en general, privilegiaba las escalas nacional y regional. Además, manejaba una noción nacionalista y autoritaria del poder. Este y otros autores, desde entonces, proponen que no sólo los Estados nacionales definen territorios y que los mismos pueden definirse en una multiplicidad de escalas. Como afirmaba hace un tiempo Lopez de Souza, geógrafo del Brasil, el territorio "...no precisa ni debe ser reducido a esa escala o a la asociación con la figura del Estado. Territorios existen y son construidos (y deconstruidos) en diferentes escalas, desde las más estrechas (p. ej. una calle) a las internacionales (p. ej., el área formada por el conjunto de los territorios de los países miembros de la Organización del Tratado del Atlántico Norte –OTAN) dentro de las escalas temporales más variadas: siglos, décadas...; los territorios pueden tener un carácter permanente, pero también pueden tener una existencia periódica".

¹ Sack 1986:17.

El concepto *territorio* sigue poniendo en vinculación los mismos tres elementos señalados arriba:

- Un agente, pero ya no sólo el Estado o los animales. Cualquier individuo, grupo social, comunidad, empresa, puede construir un territorio por razones variadas, como estrategia para controlar recursos, personas, relaciones. Un grupo de adolescentes que a la salida del colegio se instala diariamente en una esquina puede ser un agente que ejerza la territorialidad.

- Una acción: territorializar. La *territorialidad* es una estrategia mediante la cual un determinado agente localiza, demarca, se apropia y controla algo de lo que hay en un área. Los adolescentes del ejemplo anterior territorializan una esquina con el fin de crear un ámbito de encuentro, pertenencia, intercambio. Para ello se ponen en círculo, colocan bolsos y mochilas en el piso y evitan que cualquier transeúnte pase por allí. Si algún alumno de otro curso llegara a atravesar por ese territorio, probablemente sea víctima de agresiones verbales.

- Una porción de la superficie terrestre. Lo que delimitan, finalmente, es una esquina, con existencia material, que puede localizarse en un mapa, observarse y describirse, transformarse en su funcionalidad mediante la realización de obras de ingeniería (colocar nuevas baldosas). La esquina es un artefacto arquitectónico, es la dimensión material del territorio, pero no es el territorio. La esquina es el componente material con el que se construye este territorio efímero. Una vez que ese grupo deja de controlar la esquina, el territorio desaparece, porque ya no hay relaciones de poder que lo sostengan: los adolescentes no están, nadie se ve intimidado a pasar por allí, no hay relaciones sociales, no hay más territorialidad; desapareció -al menos hasta el día siguiente.

Un cambio importante en estas perspectivas es que el *territorio* no es un soporte material, un objeto sobre el que se desarrollan los procesos: el territorio mismo es un proceso, que atraviesa y es atravesado por otros procesos. Es la sociedad, a través de sus relaciones, la que construye no "el" sino "los" territorios. Cotidianamente lidiamos con infinidad de territorialidades, superpuestas y de diferentes escalas: cuando traspasamos con el colectivo dos jurisdicciones municipales (y por lo tanto dos políticas de mantención de la vía pública), cuando queremos atravesar una esquina ocupada por una tribu urbana (y nos vemos obligados a desviarnos), cuando ingresamos a un supermercado.

Hay otro elemento fundamental en las nuevas definiciones del territorio: la temporalidad. Los territorios son entidades geohistóricas, que están constituyéndose permanentemente a través de las prácticas materiales y cul-

turales de la sociedad. Un territorio es el espacio localizado, delimitado, apropiado y controlado, todo esto, en un tiempo determinado. El territorio de la Argentina es casi bicentenario. El de los adolescentes del ejemplo anterior, es construido durante una fracción de hora, por la tarde, cada día, de lunes a viernes. Además de prestar atención a las variaciones en las escalas espaciales, esta propuesta nos invita permanentemente a prestar atención a las variaciones en las escalas temporales.

CONSIDERACIONES FINALES

Espacio, región y territorio muchas veces se confunden, se intercambian y se toman como sinónimos. Sucesivamente, cada uno a su tiempo, *región* (primeras décadas del siglo XX), *espacio* (mediados del siglo XX), *territorio* (últimas décadas del siglo XX hasta la actualidad) tuvieron una función epistemológica, por ser el gran concepto integrador de la geografía. En el caso de la geografía argentina, especialmente en los contenidos de enseñanza, la *región* fue hegemónica hasta la década de 1980. Actualmente es *territorio* y no *espacio* o *región* la categoría integradora por excelencia. No obstante, sería conveniente no tomarlas como palabras intercambiables, sino como herramientas de análisis que tienen, cada una de ellas, su capacidad explicativa. Estableciendo una analogía, no es lo mismo un martillo, una pinza o un destornillador. De igual manera, en el estudio de los procesos geográficos, no da lo mismo remitir al espacio, al territorio, al lugar o a la región.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Benedetti, Alejandro (2009) "Los usos de la categoría región en el pensamiento geográfico argentino". *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 15 de marzo de 2009, vol. XII, núm. 286 <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-286.htm>>.
- Haesbaert, Rogério (2004) O milto da desterritorialização. *Do "fim dos territórios" à multiterritorialidade*, Bertrand Brasil, Rio de Janeiro.
- Lopes de Souza, Marcelo (1995) "O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento" *em: Geografia: conceitos e temas*, Iná Elias de Castro, Paulo César da Costa Gomes, Roberto Lobato Corrêa organizadores, Bertrand, Rio de Janeiro.
- Raffestin, Claude (1980) *Pour une géographie du pouvoir*, traducido y editado como *Por una geografía do poder*, Atica, São Paulo, 1993.
- Reboratti, Carlos (2008) "El territorio rural: actor social o escenario?" *V Jornadas de Investigación y Debate "Trabajo, propiedad y tecnología en la Argentina rural del siglo XX"*, Universidad Nacional de Quilmas, Bernal [Disponible en Internet: www.unq.edu.ar/servlet/ShowAttach?idAttach=13767]
- Rey Balmaceda, Raúl (1981) "Modificaciones en la integración territorial de la Argentina" en: *La geografía y la historia en la identidad nacional*, Tomo II, Patricio Randle editor, OIKOS, Buenos Aires.

• Sack, Robert (1986) *Human territoriality. Its theory and history*, Cambridge University Press, Cambridge.

* Alejandro Benedetti

Licenciado y Doctor en Geografía (UBA). Investigador adjunto del CONICET, miembro de la Unidad de Investigación en Historia Regional (UNIHR) de la Universidad Nacional de Jujuy y del Programa Transporte y Territorio del Instituto de Geografía de la Universidad de Buenos Aires. Jefe de Trabajos Prácticos en la cátedra Introducción a la Geografía en el Departamento de Geografía, UBA. Editor Responsable de la Revista Transporte y Territorio on line (UBA). Especialista en temas de geografía regional y geografía política. Ha publicado numerosos trabajos sobre la Puna argentina.

EL Monitor

de la educación

Numero 4

Qué hay que saber hoy sobre Geografía

Una ciencia para comprender los territorios

Alejandro Benedetti*

Cualquier geógrafo al comentar cuál es su profesión, suele recibir preguntas del estilo: "¿Cuál es la capital de Kirguizistán?"; "¿descubriste alguna mina de oro?"; o, también: "¿Hacés mapa?". Sería incorrecto afirmar que la toponimia, la geología o la cartografía son saberes ajenos a la geografía. Pero ninguna de esas disciplinas son, indefectiblemente, especificidades del quehacer de los geógrafos.

El término geografía tiene una pluralidad de sentidos. Uno de ellos remite a un saber práctico y se remonta a las primeras culturas. El conocimiento sobre la localización de las fuentes de alimento, el agua potable o los enemigos, y también los caminos de acceso, era una información vital. Lo sigue siendo. También suele asociarse al medio físico: la geografía de una comarca es el conjunto de construcciones, ecosistemas, estructuras geológicas y superficies ocupadas con agua que se encuentran allí. Suele haber una fuerte asociación del término geografía con la asignatura escolar.

Esta materia está presente en el sistema escolar desde fines del siglo XIX. En la Argentina como en otros estados nacionales, junto a la historia y el civismo, la geografía fue una poderosa herramienta que aglutinó a una heterogénea población, creando y fortaleciendo los sentimientos de pertenencia a la comunidad imaginada. La geografía escolar fue un importante motor para el desarrollo de la geografía profesional. Si bien actualmente la enseñanza sigue siendo un importante ámbito laboral para los geógrafos, el espectro de intereses y áreas de inserción es mucho más amplio.

Suele afirmarse que el pensamiento geográfico se origina en la Grecia antigua, de donde proviene el término. En sus orígenes consistía en

la mensura y descripción de la extensión del mundo conocido, sus fronteras y el más allá. En 1650, Bernhard Varenius condensó buena parte del conocimiento del mundo, aunque la geografía seguía siendo un saber disperso. La sistematización de los conocimientos en geografía comenzó a producirse hacia fines del siglo XIX, en el contexto de la formación de los estados nacionales, el imperialismo europeo y la consolidación del sistema educativo.

En la Argentina, los primeros pasos en el proceso de institucionalización de la geografía se dieron con la creación de algunas cátedras, hacia 1900, dentro de la carrera de Historia; con la creación en 1904 de una carrera especializada en la formación de profesores de Geografía, en el Instituto Joaquín V. González; y, a mediados de siglo, se establecieron las primeras carreras universitarias.

Puede reconocerse una continuidad a lo largo de la tradición geográfica, dada por el interés por comprender las variaciones de fenómenos naturales y sociales en la superficie terrestre. Los temas, las formas de abordarlos y las prácticas profesionales fueron cambiando de manera notable. La geografía asiste actualmente a una creciente diversidad y complejidad del abanico de temas y problemas. Algunos de los campos emergentes son la geografía de género, el desarrollo local, los problemas de la mundialización, las geografías de la vida cotidiana, por mencionar algunos ejemplos.

Cada vez hay mayor consenso en que la geografía forma parte de las ciencias sociales. Aun cuando se estudien los recursos naturales, la mirada de los geógrafos no está puesta en los procesos naturales que dieron origen a los materiales, sino en la conflictividad social generada por su apropiación y puesta en valor.

La mirada sobre un proceso social cualquiera apunta a comprender las configuraciones territoriales resultantes, a describir la disposición particular que adquieren las infraestructuras, a interpretar las formas en que se organizan territorialmente las instituciones o a reconstruir el proceso de formación de las identidades regionales.

En el quehacer de los geógrafos, las categorías de análisis fundamentales son: espacio, región y paisaje, territorio, límite y frontera, lugar y red, entre otras. Pero probablemente es territorio el concepto con más revisita. Tradicionalmente fue asociado a la idea de suelo, de soporte material y jurisdicción de un Estado nacional, o a área controlada por un animal. Las nuevas perspectivas han contribuido a enriquecer esta categoría de análisis. Algunas claves para comprender los territorios son:

- La idea de territorio no está asociado en forma unívoca al Estado nacional. Un territorio puede concebirse como un resultado de las acciones de cualquier sujeto (individual o colectivo) que busca controlar en un área determinada, sus recursos, las personas y sus relaciones. El territorio es un ámbito delimitado, que muchas veces se estabiliza (el territorio de los estados nacionales), aunque otras veces su perdurabilidad puede ser muy acotada en el tiempo (en un partido de fútbol, durante unas horas, cada hinchada controla cierto ámbito dentro de la cancha).

- Los territorios (de la Argentina, de Jujuy, pero también de la religión católica, de la multinacional Coca-Cola o de la minoría étnica wichi) son entidades históricas, contingentes, en permanente transformación, que se reproducen a través de las prácticas sociales y culturales de los sujetos.

- Un territorio, especialmente el del estado nacional, es una realidad compleja donde se articulan procesos económicos, políticos y socioculturales.

- En la Argentina o en cualquier otro país, se articulan procesos globales (redes financieras internacionales), regionales supranacionales (creación del Mercosur), nacionales (intervención del Estado Nacional a través de la Gendarmería Nacional), regionales subnacionales (iniciativas para el desarrollo económico regional del Norte Grande) y locales (en cada lugar donde se construyen fuertes sentimientos de pertenencia a una pequeña comunidad). En suma, los territorios se conforman a diferentes escalas.

- Lo anterior, a su vez, está señalando la existencia de una red de actores, con diferentes intencionalidades y que actúan con distintas lógicas. Los estados nacionales, los municipios, las asociaciones empresariales, las ONG ambientalistas, los diferentes grupos sociales políticamente movilizados moldean los territorios en función de sus intereses.

- Si bien puede presentar ciertas homogeneidades (una misma lengua o un mismo sistema legal), los territorios son fragmentados e internamente desiguales. La desigual distribución de los ingresos, por ejemplo, tiene su correlato en la desigual distribución territorial de las oportunidades. La sociedad genera cambios diferenciales en el territorio, y el territorio origina diferencias sociales.

Uno de los desafíos de la enseñanza de la geografía es complejizar la mirada sobre los territorios; no solo por presentar al territorio argentino como una construcción histórica; sino, de igual forma, por intentar comprender cómo se formaron, cómo funcionan y cómo participan en la vida cotidiana de los alumnos otros territorios. El del municipio o de la provincia, el de la comunidad campesina o de la minoría religiosa a la que pertenecen, por ejemplo.

Una definición contemporánea de geografía sería, tal vez, la de una ciencia que busca comprender, en el tiempo, la dimensión territorial de los procesos sociales.

* Doctor en Geografía, becario posdoctoral del Conicet. Investigador del Instituto de Geografía y docente, UBA.

TEXTO N°11	ESPACIO	PSICOLOGIA	RELEVANCIA 5
-------------------	----------------	-------------------	-------------------------------

Taller Inicial de Psicología

Actividades propuestas para un taller inicial de ingreso al nivel superior:

- i) **Habilidades en el nivel superior:** comunicación, lectura comprensiva, pensamiento crítico, trabajo cooperativo y producción de textos. Se propone la presentación de tres videos cortos en You Tube (12 minutos c/u) : *Piaget explica a Piaget*, que los alumnos pueden visualizar, preferentemente en grupos reducidos de no más de cuatro personas, en sus celulares, tablets o notebooks. En un primer momento se les pide, en forma individual, que al tiempo en que miran el video en su versión completa, tomen nota de aquellas ideas que les resultan interesantes, sin interrumpir ni detener el curso de la película. En un segundo momento, vuelvan a reproducir el video para ver si se agregan nuevas ideas a las ya escritas. En un tercer momento, compartan cada uno de los integrantes del grupo sus notas e intercambien impresiones y hagan comentarios. Finalmente deberán jerarquizar las ideas resultantes dejando de lado aquellas que son redundantes o que se encuentran implícitas en otras que las incluyen o contienen, y confeccionar un mapa conceptual, donde queden expresadas las ideas principales, en primer lugar y luego aquellas otras que son complementarias de las primeras. Para ésta última tarea se les pide a los alumnos que estén de acuerdo acerca del texto escrito que van a producir.
- ii) **El alumno del nivel superior:** Reflexión individual y grupal, acerca de qué significa ser parte de una comunidad académica. Primera aproximación a la problemática de la disciplina: Que entendemos por Psicología hoy? Para qué sirve la Psicología? Por qué estudiar Psicología en un Profesorado?. Para ayudar a los ingresantes en esta tarea se les propone leer y trabajar sobre dos textos que abordan dicha cuestión: *Psicología: conceptos preliminares* de Héctor Scaglia (Ed. Eudeba) y *La unidad de la Psicología*

de Daniel Lagache (Ed. Paidós). Sobre los mismos se aplicará la metodología consignada en el apartado anterior.

- iii) **El alumno como futuro docente:** Representaciones del ser docente: vocación, profesión, trabajo. Expectativas, intereses y motivaciones personales, grupales y colectivas. A fin de que los alumnos elaboren un documento escrito grupal como resultado de sus reflexiones sobre la temática propuesta, los mismos leerán la biografía de *Piaget* por Emilia Ferreiro de la colección Los hombres de la historia (Centro Editor de América Latina/p.12), siguiendo los lineamientos de los ítems anteriores.

Tiempo aproximado del Taller: 4 semanas

Introducción a la PSICOLOGIA

En este texto se hará una aproximación a algunas cuestiones necesarias y previas al estudio de la Psicología. Es imprescindible, si se quiere abordar las diferentes corrientes psicológicas contemporáneas consideradas paradigmáticas, establecer los parámetros a través de los cuales podamos acercarnos al pensamiento de cada una de ellas.

Si bien la Psicología en tanto "ciencia joven" durante los siglos XIX y XX abordó sus diferentes temas a través de un método predominante y común al resto de las ciencias, en la medida en que su "objeto" de estudio comienza a ser definido de maneras diversas, necesariamente el método debió ser revisado.

Es posible formularse la pregunta qué es la Psicología y responderla diferentemente, desde cada una de las teorías o de las escuelas que se presenten. Este hecho nos sitúa de pleno en la perspectiva epistemológica a la que nos referiremos más adelante. Pero no toda epistemología permite esta diversidad de respuestas a una misma pregunta. Este texto parte del supuesto de que "el objeto científico es, siempre, un objeto construido".

Los temas fundamentales que se desarrollarán aquí serán, por una parte, la caracterización de aquello que se denomina lo humano; por otra parte, una breve

aproximación a una perspectiva epistemológica que permita situar el estudio de la psicología desde el punto de vista del objeto de estudio y de la metodología.

Se comenzará desarrollando algunos aportes de diferentes disciplinas, que ayuden a comprender cuáles son los trazos fundamentales que conforman el concepto de lo humano. Para ello se recurrirá a aportes de la filosofía, de la antropología y de la psicología.

Luego, antes de entrar en un pequeño recorrido de la historia de la psicología, se replanteará la pregunta acerca de "la" psicología para mostrar que las diferentes respuestas necesariamente están ligadas al contexto histórico y en particular a la manera específica de concebir la ciencia.

Del largo período de dependencia de la Psicología a la Filosofía, que sólo se esbozará, se pasará a la descripción del intento de constitución de una Psicología independiente con los presupuestos epistemológicos que esto conlleva.

Finalmente, y como un intento de sistematizar lo antedicho, se hará una síntesis de diferentes corrientes epistemológicas con la intención de dar cuenta de diferentes criterios acerca del progreso científico, así como también del concepto de verdad.

El cierre estará dado por la referencia a algunos sistemas psicológicos contemporáneos, señalando en cada propuesta que aporta y a qué se enfrenta en tanto concepciones teóricas y respecto del objeto y del método a utilizar.

Objeto y métodos de la psicología. ¿Una o varias respuestas?

Los libros de texto suelen comenzar con una definición de aquello que constituye su eje temático. De ahí que no resulte sorprendente que al inicio de un curso de psicología la primera pregunta sea precisamente esta "¿Qué es la psicología?". En cambio, lo que sí puede parecer sorprendente es la respuesta: "No existe tal definición de psicología", al menos una definición que sea unánimemente aceptada.

Si se realiza un recorrido por los textos de psicología escritos en distintos momentos históricos por autores provenientes de contextos científicos diferentes, nos encontramos con muchas y disímiles definiciones de psicología. Se pueden mencionar algunas de ellas, a modo de ejemplo: "es el estudio del alma", "es el estudio de la vida psíquica", "es el estudio de la conciencia", "es el estudio de la conducta", "es el estudio de los procesos mentales", etcétera.

Esta dispersión en las definiciones no es producto de un caprichoso individualismo, sino la expresión de un amplio debate epistemológico acerca de las bases mismas

sobre las que se apoya la delimitación de un campo de conocimientos: la definición de su objeto de estudio y del método adecuado para acceder al conocimiento de dicho objeto.

La identidad de cualquier campo científico, la posibilidad de diferenciarse de otras disciplinas, se funda en la posibilidad de recortar, en el amplio espectro del saber humano, un sector de problemas que le son propios. Existen campos científicos mejor delimitados y otros cuyos límites resultan todavía confusos, pero que están en permanente construcción.

En el prefacio de su libro "La estructura de las revoluciones científicas", Thomas S. Kuhn, que es un físico teórico contemporáneo dedicado al estudio de la historia de la ciencia, señala que después de pasar un año en un Centro de Estudios Avanzados sobre las Ciencias de la Conducta observó el siguiente fenómeno:

".. Lo más importante es que, el pasar un año en una comunidad compuesta principalmente de científicos sociales, hizo que me enfrentara a problemas imprevistos sobre las diferencias entre tales comunidades y las de los científicos naturales, entre quienes había recibido mi preparación. Principalmente me asombré ante el número y el alcance de los desacuerdos patentes entre los científicos sociales sobre la naturaleza de problemas y métodos científicos aceptados."

De esta observación de Kuhn podemos subrayar dos aspectos:

- a) la diferenciación de dos ámbitos del conocimiento: el de las ciencias naturales y el de las ciencias sociales;
- b) los desacuerdos no se refieren a tal o cual problema específico dentro de un campo de conocimientos, sino a la naturaleza misma de los problemas (es decir, al objeto de estudio) y a la cuestión del método.

Estas cuestiones instalan al lector en el centro del debate epistemológico que históricamente ha caracterizado la búsqueda de una identidad por parte de la psicología. Dicho debate a menudo ha tomado la forma de una disputa en la que la psicología es reclamada desde el ámbito de las ciencias naturales y desde el ámbito de las ciencias sociales. Consecuentemente, se delimitan objetos de estudio y se proponen métodos que resulten compatibles con los respectivos criterios de científicidad sustentados.

Quizá resulte necesario aclarar que el objeto de estudio de una ciencia no es un objeto empírico, sino conceptual. Es un objeto abstracto, delimitado desde el punto de vista epistemológico, y no la suma de los temas y de los problemas que esa ciencia trata de resolver. Por ejemplo, se sabe que la caída de los cuerpos es un tema que estudia la

física, pero no resulta lícito decir que la caída de los cuerpos es el objeto de estudio de la física. Del mismo modo, la historia de la psicología muestra que hay temas o problemas de los que se han ocupado distintas escuelas del pensamiento psicológico, pero las respuestas a esos problemas varían de acuerdo con la perspectiva epistemológica en que se sitúan los investigadores para definir el objeto de estudio.

Es posible entonces interrogarse sobre si es posible hablar de "la" psicología o si, más bien, habría que hablar de "las" psicologías; y en este último caso, ¿cuántas psicologías?

Para comenzar a responder estas preguntas, se debe partir de la base de considerar que resulta imposible plantear una discusión acerca del objeto y del método de la psicología sin considerar la evolución histórica de dicha discusión; las distintas respuestas que históricamente se han ido dando a la pregunta "¿qué es la psicología?" sólo cobrarán sentido en la medida en que se pueda ir vinculándolas con las cosmovisiones de las cuales emergen, en determinados contextos socioculturales e históricos.

Esbozo de las respuestas al problema del objeto y del método de la psicología desde una perspectiva histórica

Antecedentes: la preocupación de la filosofía y de la teología por la naturaleza del alma y su relación con la materia.

La emergencia de las llamadas ciencias del hombre, a partir del siglo XIX, pone en crisis la división hasta entonces imperante entre la filosofía, como saber esencialmente especulativo y subjetivo, y la ciencia, como saber con pretensiones de objetividad, apoyada en métodos rigurosos. Hasta el siglo XIX, las ciencias del hombre, entre ellas la psicología, constituían ramas de una antropología filosófica que intentaba dar cuenta del hombre como totalidad. Por lo tanto, su historia se confunde con la historia de la filosofía, y sus postulados se corresponden con la concepción acerca del hombre que predomina en cada momento.

En la cultura occidental dichas concepciones pueden ser esquemáticamente divididas en tres fases: la concepción clásica, la concepción cristiana y la concepción moderna.

La primera, que abarca desde los filósofos griegos hasta la Edad Media, estuvo centrada en determinar los principios de ordenamiento del cosmos. El hombre fue entendido como la parte del cosmos dotada de razón, y había una preocupación por

establecer las relaciones entre el alma y la materia. Platón fue el primero que introdujo la distinción entre el espíritu y la materia, afirmando que las ideas son reveladas por la razón, mientras que las cosas son reveladas por los sentidos. En su intento por jerarquizar la razón por sobre lo sensorial, consideró al mundo de las ideas más verdadero que el mundo conocido por los sentidos. En cambio, Aristóteles no estableció esa división jerárquica; por el contrario, afirmó que materia y espíritu (en realidad, materia y forma en la terminología aristotélica) no pueden existir por separado: el cuerpo existe en razón del alma, pero el alma existe solamente en y a través del cuerpo. El alma es una forma del cuerpo viviente y no una sustancia separada de la materia. Con respecto a esta concepción señala el filósofo contemporáneo G. Canguilhem:

"La psyché, el alma, es considerada como un ser natural... la ciencia del alma es una provincia de la filosofía, en su sentido original y universal de teoría de la naturaleza". La concepción aristotélica se constituye, así, en un antecedente remoto de la psicología considerada como ciencia natural, muchos siglos antes de que el vocablo psicología fuera utilizado por primera vez.

Así como la concepción clásica fue una concepción cosmocéntrica, el pensamiento medieval, dominado por la concepción cristiana, va a constituirse como teocéntrico. La fuente del conocimiento se sitúa fuera del hombre, ubicándose en un Dios creador. La concepción del mundo es la que concibe a la realidad articulada jerárquicamente y la que sitúa a Dios como cima rectora de esa realidad. La razón ya no es suficiente, debe acudir a la fe como instrumento del conocimiento, fundamentalmente por que predominan los intereses en relación al ser de las cosas por sobre los intereses en relación al conocimiento, o como lo dice Ferrater Mora, "un predominio de los intereses ontológicos sobre los intereses gnoseológicos" (es justamente sobre este último que se va a articular la llamada concepción moderna). El estudio del alma forma parte de preocupaciones derivadas de la teología, y la utilización de la introspección se basa en la convicción de que en el fondo del alma se halla Dios.

Esta cosmovisión se va a derrumbar con la llegada de la "nueva ciencia" basada en la concepción moderna del Iluminismo, que introduce una diferenciación tajante entre el conocimiento científico y el conocimiento filosófico. Ya no le corresponde a la filosofía ocuparse de las cuestiones que las ciencias particulares reivindican para sí. Las ciencias y la filosofía estuvieron unidas, inseparablemente, durante muchos siglos. En la antigüedad, la filosofía representaba la Ciencia suprema y en ella se encontraban "los principios primeros y las causas primeras". Todas las ciencias dependían de ella,

ya que de ella recibían los fundamentos que las sustentaban. Esta unidad comienza a debilitarse antes del siglo XVII, pero es en éste, con la aparición del método experimental, que se produce el verdadero quiebre entre la filosofía y las ciencias y queda históricamente consolidado por la constitución de la física como ciencia autónoma. En Occidente al menos, el método experimental produce una verdadera conmoción científica, en el que el avance del poder civil sobre el eclesiástico tuvo un rol primordial (especialmente a través de la constitución de los estados modernos).

Se puede citar, a manera de ejemplo, a Galileo, quien en 1638 sienta las bases de una nueva ciencia y aporta el primer ejemplo de utilización del método experimental, ya que: establece una hipótesis matemática, deduce una ley partiendo de esa hipótesis, realiza la comprobación experimental, deduce nuevas consecuencias, entre ellas la primera ley de balística exterior, demostrando y comprobando que la trayectoria de los proyectiles es una curva llamada "parábola" (podrían citarse ejemplos similares en otras áreas: astronomía, química, anatomía, fisiología, etc.).

Desde muchos siglos antes la matemática había comenzado a marcar esta tendencia y, en el siglo XVI, la astronomía anunciaba su separación. Luego, a comienzos del siglo XIX, la biología primero y más tarde la sociología y la psicología siguen ese camino.

Se puede señalar entonces la aparición del método experimental en el siglo XVI y la consecuente separación de la física de la filosofía, como un primer momento de un proceso al que sucedieron muchos otros en los que, otras ciencias, basándose en el modelo propuesto por la física comienzan a trazar una senda propia, separada de los caminos que le propuso la filosofía hasta ese momento

A partir de allí, la realidad se descompone en partículas que son estudiadas por distintas ramas de la ciencia. El hombre pasa a ser valorado como sujeto de conocimiento y, como tal, referente ineludible para la construcción de las significaciones del universo. Por eso, la concepción moderna es profundamente antropocéntrica; el hombre sustituye a Dios como fuente del conocimiento. Esta nueva "edad de la Razón" no puede considerarse sin una referencia a Descartes, cuyas ideas tuvieron una profunda repercusión en la evolución posterior de la filosofía y de las ciencias, fundamentalmente aquellas que sientan las bases del moderno dualismo. A principios del siglo XVII, Descartes introducía una clara diferenciación entre dos sustancias: el espíritu y la materia (sustancia pensante y sustancia extensa). Pero lo más importante, por sus consecuencias posteriores, es que el modo de acceso al

conocimiento de cada una de esas sustancias es por completo diferente. Mientras que se accede al conocimiento del espíritu en forma directa, el conocimiento de la materia (incluido el cuerpo) se realiza a través de los sentidos.

Se abre así un dualismo irreconciliable entre lo fisiológico y lo psicológico. El conocimiento de ambos órdenes de fenómenos genera una bifurcación: un conocimiento organicista y mecánico del ser corporal y biológico del hombre y un conocimiento espiritualista, intelectual, introspectivo, del "alma" humana.

La filosofía emergente de la influencia cartesiana, y sus derivaciones en la psicología posterior es una filosofía de la conciencia, ya que el cogito cartesiano es la forma bajo la cual el "alma" de la filosofía clásica se transforma en "conciencia".

Construcción de los sistemas psicológicos contemporáneos

Es evidente que no es posible acercarse a las cuestiones que plantea la psicología contemporánea sin entender previamente las raíces históricas y los contextos en los que se fueron dando las diferentes escuelas o corrientes teóricas. Si se quisiera intentar una síntesis de la evolución cronológica de la psicología, se puede recurrir a los manuales de historia de la psicología; se vería allí que, globalmente, se distinguen tres etapas:

- 1) La psicología "pre-científica" o filosófica, estrechamente ligada a la evolución de las cosmovisiones filosóficas, y entendida como una rama de la filosofía
- 2) La psicología fundacional del siglo XIX, que surge a partir de la separación de la filosofía, reclamando para sí el rango de ciencia independiente.
- 3) Los sistemas psicológicos contemporáneos que, a partir de principios del siglo XX, intentan una diferenciación de los conceptos teóricos y metodológicos que caracterizaron a la psicología decimonónica.

Así como la primera diferenciación busca desembarazarse de la "psicología del alma", por considerar sus nociones meramente especulativas y carentes de fundamento científico, la segunda apunta a los tres pilares de la psicología del siglo XIX: conciencia, introspección y elementalismo asociacionista.

Esto nos permite comprender el surgimiento casi simultáneo de los grandes sistemas teóricos contemporáneos que, partiendo de diferentes concepciones epistemológicas intentan explicar diversos aspectos de la actividad psíquica: el psicoanálisis, el conductismo, la teoría de la Gestalt y las teorías constructivistas.

El psicoanálisis surge como respuesta a la psicología y a la psiquiatría clásicas, que circunscribían sus estudios al campo de la conciencia. La ruptura se produce a partir de la tematización de la vida psíquica inconsciente.

El conductismo rechaza a la conciencia como objeto de estudio, por no ser un observable, y a la introspección como método. Propone como objeto de estudio a la conducta, porque ésta es observable, y como método, la observación, utilizada por las ciencias físico-naturales.

La teoría de la Gestalt ataca el elementalismo asociacionista de la psicología clásica, consistente en reducir los fenómenos complejos a sus elementos constitutivos, introduciendo la noción de totalidad y la premisa de que "el todo es más que la suma de sus partes". Por otro lado, modifica el concepto de individuo en la medida en que lo saca de la pasividad que le atribuye la psicología clásica: le otorga un papel activo en cada uno de sus procesos. (Esta característica es compartida con las llamadas teorías constructivistas),

No obstante, según las palabras de José Bleger:

"Cada una de esas escuelas mantiene un compromiso con algunos de los supuestos fundamentales de la psicología tradicional. El psicoanálisis y el conductismo se estructuran sobre la tradición elementalista y asociacionista. La Gestalt ataca específicamente este último punto, pero su compromiso queda establecido con la psicología de la conciencia y la introspección.

En relación al rol activo del sujeto en los diferentes procesos cognitivos deben mencionarse, entre otras, las teorías denominadas constructivistas: la epistemología genética y la teoría sociohistórica. Estas teorías rompen con la controversia entre "innatistas" y "ambientalistas", que desde diferentes posiciones ubican al sujeto en un rol pasivo en los procesos cognitivos.

También centrado en el análisis de este período de ruptura entre la psicología tradicional y la psicología contemporánea, Georges Politzer afirma que el mismo no es la historia de una organización, sino la de una disolución: la disolución del mito de la doble naturaleza del hombre.

Surge de todo lo visto hasta ahora que el conocimiento científico no avanza por simple acumulación sumatoria. Por el contrario, los momentos de ruptura se dan a partir del surgimiento de hipótesis que redefinen (a veces radicalmente) el problema del objeto y de los métodos, y que actúan a modo de núcleos que organizan la búsqueda del conocimiento.

Esta visión histórica y dialéctica del devenir científico evidentemente no permite adjudicar a los sistemas teóricos las categorías de "verdaderos" o "falsos", ya que todos ellos constituyen momentos parciales y provisionales en el desarrollo de la ciencia en general, y de la ciencia psicológica en particular.

Texto: Psicología: conceptos preliminares

Autor: Héctor Scaglia

Editorial: EUDEBA

CUESTIONARIO

1. A qué se dedica la Epistemología? Investigue.
2. Por qué se habla de varias "Psicologías"?
3. Qué separación estableció Kuhn sobre los ámbitos del conocimiento y por qué?
4. Por qué decimos que la Psicología puede ser considerada una Ciencia?
5. En qué momento de la Historia del Pensamiento se separa la Ciencia de la Filosofía?. Investigue acerca de ese momento histórico, tratando de establecer las causas (sociales, políticas, filosóficas, económicas) de tal acontecimiento.
6. Qué es el Método Experimental y cuando surge? Investigue si se aplicó a la Psicología y quién lo hizo.
7. Qué se entiende por Dualismo en Filosofía y por Monismo? Investigue cual es la tendencia actual de la investigación psicológica respecto de lo anterior.
8. Menciones y haga un resumen de las principales escuelas psicológicas contemporáneas. Diseñe una biografía de los exponentes más importantes de cada una.

TEXTO N°12	ESPACIO	PERSP. PEDAGOGICO DIDACTICO	RELEVANCIA 5
-------------------	----------------	--	-------------------------

CONSIDERACIONES EN TORNO AL ACTO DE ESTUDIAR

Paulo Freire

Escrito en 1968, en Chile, este texto sirvió de introducción a la relación bibliográfica propuesta a los participantes en un seminario nacional sobre educación y reforma agraria. Tomado del libro de Paulo Freire "La importancia de leer y el proceso de liberación". Editado por Siglo XXI. México, 1996.

Toda bibliografía debe reflejar una intención fundamental de quien la elabora: la de atender o despertar el deseo de profundizar conocimientos en aquel o aquellos a

quienes se propone. Si falta, en quienes la reciben, el ánimo de usarla, o si la bibliografía en sí misma no es capaz de desafiarlos, se frustra entonces esa intención fundamental.

La bibliografía se convierte en un papel inútil más, entre otros, perdida en los cajones de los escritorios. Esa intención fundamental de quien hace la bibliografía le exige un triple respeto: hacia las personas quienes se dirige, hacia los autores citados y hacia sí mismo.

Una relación bibliográfica no puede ser una simple serie de títulos, hecha al acaso o de oídas. Quien la sugiere debe saber lo que está sugiriendo y por qué lo hace. Quien la recibe, a su vez, debe encontrar en ella, no una prescripción dogmática de lecturas, sino un desafío. Desafío que se hará más concreto en la medida en que empiece a estudiar los libros citados y no leerlos por encima, como si apenas los hojease.

Estudiar es, realmente un trabajo difícil. Exige de quien lo hace una postura crítica, sistemática. Exige una disciplina intelectual que no se adquiere sino practicándola. Esto es, precisamente, lo que la “educación bancaria”⁷⁴ no estimula. Por el contrario, su tónica reside fundamentalmente en matar en los educandos la curiosidad, el espíritu investigado, la creatividad. Su “disciplina” es la disciplina para la ingenuidad frente al texto, no para la posición crítica indispensable.

Este procedimiento ingenuo al cual se somete al educando, junto con otros factores, puede explicar las fugas del texto que hacen los estudiantes, cuya lectura se torna puramente mecánica, mientras que con la imaginación se desplazan hacia otras situaciones. Por último, lo que se les pide no es la comprensión del contenido, sino su memorización. En lugar de ser el texto y su comprensión, el desafío pasa a ser la memorización. Si el estudiante consigue memorizarlo, habrá respondido al desafío.

En una visión crítica las cosas ocurren de otro modo. Quien estudia se siente desafiado por el texto en su totalidad y su objetivo es apropiarse de su significación profunda. Esta postura crítica, fundamental, indispensable al acto de estudiar, requiere de quien a eso se dedica:

a) Que asuma el papel de sujeto de ese acto. Eso significa que es imposible un estudio serio si quien estudia se coloca frente al texto como si estuviera magnetizado por la palabra del autor, a la cual atribuiría una fuerza mágica; si se comporta pasivamente, “domesticadamente”, procurando solamente memorizar las afirmaciones

⁷⁴ Sobre la Educación bancaria véase Paulo Freire, pedagogía del oprimido, Mexico, Siglo XXI. 1970

del autor; si se

deja “invadir” por lo que afirma el autor; si se transforma en una “vasija” que debe ser llenada por los contenidos que toma del texto para colocarlos dentro de sí mismo.

Estudiar seriamente un texto es estudiar el estudio de quien estudiando lo escribió. Es percibir el condicionamiento histórico-sociológico del conocimiento. Es buscar las relaciones entre el contenido en estudio y otras dimensiones afines del conocimiento. Estudiar es una forma de reinventar, de recrear, de reescribir, tarea de sujeto y no de objeto. De esta manera, no es posible, para quien estudia en esa perspectiva, alienarse con el texto, renunciando así a su actitud crítica frente a él.

La actitud crítica en el estudio es la misma que es preciso adoptar frente al mundo, la realidad, la existencia. Una actitud de adentramiento con la cual se va alcanzando la razón de ser de los hechos cada vez más lúcidamente.

Un texto será tanto mejor estudiado en cuanto, en la medida en que se tiene de él, delimitando sus dimensiones parciales. El retorno al libro para esa delimitación aclara la significación de su globalidad.

Al ejercer el acto de delimitar los núcleos del texto que, en interacción, constituyen su unidad, el lector crítico irá descubriendo todo un conjunto temático, no siempre explícito en el índice de la obra. La demarcación de esos temas debe atender también al cuadro referencial de interés del sujeto lector.

Es así que, frente a un libro, ese sujeto lector puede despertar ante un trozo que le provoca una serie de reflexiones en torno a una temática que le preocupa y que no es necesariamente la temática principal del libro en estudio. Una vez sospechada la posible relación entre el trozo leído y su preocupación, corresponde entonces, fijarse en el análisis del texto, buscando el nexo entre su contenido y el objeto de estudio en que se encuentra trabajando. Se le impone una exigencia: analizar el contenido del trozo en cuestión en relación con los precedentes y con los que lo siguen, evitando así traicionar el pensamiento del autor en su totalidad.

Verificada la relación entre el trozo en estudio y su preocupación, debe separarlo de su conjunto, transcribiéndolo en una ficha con un título que lo identifique con el objeto específico de su estudio. En esas circunstancias, puede detenerse inmediatamente en reflexiones a propósito de las posibilidades que el trozo le ofrece o bien continuar con la lectura general del texto, señalando otros trozos que pueden aportarle nuevas meditaciones.

En último análisis, el estudio serio de un libro o de un artículo de revista implica no sólo una penetración crítica en su contenido básico sino también una sensibilidad aguda, una permanente inquietud intelectual, un estado de predisposición a la búsqueda.

b) Que el acto de estudiar, en el fondo es una actitud frente al mundo.

Ésta es la razón por la cual, el acto de estudiar no se reduce a la relación lector-libro, o lector texto.

Los libros en verdad reflejan el enfrentamiento de sus autores con el mundo. Expresan ese enfrentamiento. Y aún cuando los autores huyan de la realidad concreta estarán expresando su manera deformada de enfrentarla. Estudiar es también y sobre todo pensar la práctica, y pensar la práctica es la mejor manera de pensar correctamente. De esta manera quien estudia no debe perder ninguna oportunidad, en sus relaciones con los demás, con la realidad, de asumir una postura de curiosidad. La de quien pregunta, la de quien indaga, la de quien busca.

El ejercicio de esa postura de curiosidad termina por tornarla ágil, de lo cual resulta un mayor aprovechamiento de la misma curiosidad.

Es así que se impone el registro constante de las observaciones realizadas durante una determinada práctica, durante las simples conversaciones. El registro de las ideas que tenemos y de las que nos “asaltan” con frecuencia cuando caminamos solos por la calle. Registros que pasan a constituir lo que Wright Mills llama “fichas de ideas”⁷⁵

Estas ideas y estas observaciones, debidamente fijadas, pasan a constituir desafíos que deben ser respondidos por quien las registra.

Casi siempre, al transformarse en la incidencia de la reflexión de quien las anota, esas ideas nos remiten a la lectura de textos con los cuales pueden instrumentarse para proseguir en su reflexión.

c) Que el estudio de un tema específico exige del estudiante que se ponga, hasta donde sea posible, al tanto de la bibliografía referente al tema u objeto de su inquietud.

d) Que el acto de estudiar es asumir una relación de diálogo con el autor del texto, cuya mediación se encuentra en los temas de que trata. Esa relación dialógica da como resultado la percepción del condicionamiento histórico-sociológico e ideológico del autor, que no siempre es el mismo del lector.

⁷⁵ C. Wright Mills, *The sociological imagination*.

e) Que el acto de estudiar exige humildad. Si quien estudia asume realmente una posición humilde, coherente con la actitud crítica no se siente disminuido si encuentra dificultades, a veces grandes, para penetrar en la significación más profunda del texto. Humilde y crítico, sabe que el texto, en la medida misma en que es un desafío, puede estar más allá de su capacidad de respuesta. No siempre el texto se entrega fácilmente al lector.

En ese caso, lo que debe hacer es reconocer la necesidad de instrumentarse mejor para volver al texto en condiciones de entenderlo. Es inútil pasar las páginas de un libro si no se ha alcanzado su comprensión. Se impone, por el contrario, la insistencia en la búsqueda de su desvelamiento. La comprensión de un texto no es algo que se recibe de regalo: exige trabajo paciente de quien se siente problematizado por él.

El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, no por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas.

TEXTO N°13	ESPACIO	Persp. Esp. Temp. ARGENTINA Y AMERICANA	RELEVANCIA 5
-------------------	----------------	--	-------------------------------

América Aborigen; Raúl Mandrini; Ed. Siglo XXI; 1° Ed 2013.

Presentación

El historiador y el mundo indígena

El territorio que hoy llamamos América comprende dos enormes masas continentales unidas por un estrecho corredor terrestre y un conjunto de islas y archipiélagos vecinos a sus costas. Su nombre actual y su unidad geográfica se deben a los europeos, que lo invadieron a fines del siglo XV. Fueron también esos invasores quienes extendieron a todos sus pobladores el nombre de “indios” que les asignó Cristóbal Colón en 1492, convencido de haber llegado a las Indias. En este tiempo, ni este territorio era América ni sus pobladores eran indios. Es la historia de esos pobladores originarios la que presentamos en este libro.

Resulta poco común que un historiador escriba un libro sobre los aborígenes americanos, pues el estudio de tales sociedades dista de haber sido un tema privilegiado por esa disciplina. Tal afirmación, válida en general para toda América Latina, lo es en especial para la Argentina, cuya historiografía académica, de raíz positivista y liberal, tomó forma en el siglo XIX y acompañó al proceso de construcción de los estados nacionales modernos en el continente. Conscientes o no, y pese a los cuestionamientos realizados, los historiadores somos sus herederos y esa herencia marcó en buena medida nuestra visión del pasado.

En efecto, por razones políticas, ideológicas, o simplemente por su propia concepción de la historia, los historiadores ignoraron la existencia de una sociedad indígena o bien recurrieron a imágenes estereotipadas para dar cuenta de ella. En el mejor de los casos, sólo ciertas sociedades, aquellas que crearon grandes “civilizaciones”, fueron tomadas en consideración, siempre en el marco de la búsqueda de raíces de una identidad nacional o como telón de fondo del escenario donde se desarrolló la conquista europea en el siglo XVI.

Con distintos matices, esta visión atraviesa aún hoy los libros de texto en uso. La historia americana comienza con Colón –o con el desgra-

12 América aborigen

ciado viaje de Solís si nos referimos al Río de la Plata– y apenas se le dedica algún capítulo o páginas preliminares a la presentación de un panorama descriptivo acerca de quienes ocupaban el continente en ese momento. Salvo raras excepciones, ese esquemático pantallazo suele ser atemporal, plagado de errores y lugares comunes.

En la atomización del conocimiento que impuso el positivismo, el estudio de las culturas aborígenes americanas quedó en el campo de las nuevas disciplinas que, siguiendo la tradición estadounidense, se reúnen bajo el nombre de Antropología. Constituidas a fines del siglo XIX, sus contenidos, las teorías en boga y sus nombres específicos –Antropología física (hoy hablamos de biológica), Arqueología, Etnografía y Etnología– variaron según los momentos y las tradiciones nacionales. En cualquier caso, todas ellas se ocuparon de los pueblos denominados “primitivos”, caracterización que remitía tanto a los que precedieron a la expansión europea como a los que esa expansión halló, en el siglo XIX, en Asia, África y Oceanía. Los pueblos americanos, referidos de manera general como “indios”, quedaron dentro de la categoría de primitivos, a la cual se asociaron los calificativos de “salvajes” o “bárbaros”.

Así definidos los campos, el mundo indígena quedó fuera de la historia. Aquella definición que aprendimos en la escuela –la historia comienza con la escritura– sirvió de justificación a los historiadores: casi la totalidad de los pueblos americanos prehispánicos fue ágrafa y, hasta hace muy poco tiempo, las escasas escrituras reconocibles no podían ser leídas, o bien no eran consideradas verdaderas escrituras. Pero las cosas cambiaron, y los historiadores (al menos algunos) también.

En este contexto, me propongo recuperar una historia ignorada y olvidada, cuando no expresamente borrada. Mientras escribo esto no puedo dejar de lado la imagen de fray Diego de Landa, obispo de Yucatán, quemando códices mayas, o el recuerdo de las peripecias de los manuscritos de fray Bernardino de Sahagún. Uno buscaba borrar el pasado; el otro, conservarlo. El recuerdo del pasado era peligroso, pues el pasado común y su memoria constituían elementos centrales en la construcción de las identidades nativas.

Recuperar ese pasado tiene aquí un doble sentido. Por un lado, implica reinsertar en la historia un amplio campo del conocimiento, que nunca debió haber sido abandonado. Por el otro lado, se trata de un acto de justicia en tanto significa reintegrar a la historia de la humanidad a pueblos, sociedades y culturas. La conquista europea y los estados que nacieron de la disgregación de los imperios coloniales marginaron

y expulsaron de sus tierras a los aborígenes americanos, pero también los expulsaron y borraron de la historia.

Claro que me propongo llevar a cabo esta tarea conforme a los requerimientos de la historiografía actual. En este marco, la historia de los pueblos aborígenes americanos antes de la conquista europea constituye un capítulo relevante en la historia general de la humanidad. Cuando los europeos conquistaron el continente, esos pueblos tenían tras de sí una historia de muchos milenios, con logros comparables a los del Viejo Mundo: habían comenzado a producir alimentos, se había desarrollado la vida en aldeas y luego en ciudades; habían alcanzado altos niveles de complejidad social y política, y notables desarrollos tecnológicos, estéticos e intelectuales. Como historiadores y como americanos no debemos ni podemos olvidar o perder ese pasado.

Construir ese relato supone redefinir nuestra concepción de la historia y del quehacer del historiador, elaborar nuevos conceptos y teorías, desarrollar distintas metodologías y utilizar otras fuentes de información. De allí que este libro se proponga ofrecer una visión general y unitaria del pasado aborígen prehispánico al tiempo que busca llegar al lector no especializado, interesado en el tema. Por ese motivo, aunque sin separarnos de la rigurosidad del conocimiento científico, hemos evitado los tecnicismos de la jerga académica, las complejidades del lenguaje científico y el abuso de la cita erudita.

Aunque apoyada en la información brindada por especialistas de reconocido prestigio, la síntesis que ofrecemos es personal y, en muchos aspectos, la organización de los contenidos y del relato que presentamos se aleja de los marcos comúnmente aceptados, así como de las periodizaciones arqueológicas convencionales, al tiempo que prioriza los grandes procesos sociales. De allí que releguemos a un segundo lugar la descripción del material arqueológico y documental para enfatizar el análisis de los cambios y continuidades en la organización económica, social, política y cultural de las sociedades involucradas.

* * *

La organización de este libro requiere aclaraciones. Después del primer capítulo, destinado a plantear algunas cuestiones preliminares, ofrecemos un panorama general de las poblaciones del continente en el momento inicial de las exploraciones españolas, hacia 1500. Este capítulo cuestiona algunas ideas frecuentes sobre los pueblos originarios. En primer lugar, quedará claro que América no era un continente vacío ni

14 América aborígen

poco poblado, y que los pocos los espacios no ocupados eran aquellos donde las condiciones ambientales eran tan extremas que hacían imposible la vida humana. En segundo lugar, ese análisis nos mostrará la multiplicidad de adaptaciones creadas por las comunidades humanas, la variedad de formas económicas, sociales y políticas, y la diversidad y riqueza de sus manifestaciones culturales.

Dicha heterogeneidad era producto de la historia de los pobladores originales, una historia de cerca de veinte milenios, marcada por profundas y complejas dinámicas. A esa historia dedicaremos ocho capítulos (del 3 al 10) centrados en los grandes procesos sociales que se desarrollaron en ambos continentes, desde el poblamiento inicial hasta el surgimiento de las formas económicas y sociopolíticas más complejas, expresadas en las dos grandes construcciones políticas encontradas por los españoles, los imperios azteca e inca. En tanto, el epílogo se centra en el impacto de la presencia europea sobre las sociedades aborígenes.

A lo largo de esa historia cambiaron los hombres y las sociedades; también se transformó el entorno físico con el cual esas sociedades interactuaban. Insistiremos a menudo sobre esas mutaciones, aunque recordando siempre que las comunidades humanas no eran receptoras pasivas de ellas, sino que actuaban sobre el medio y lo transformaban. Además, es preciso tener en cuenta que la percepción misma de los medios y paisajes, así como la organización del espacio, eran distintas de las nuestras.

Lo mismo ocurría con las divisiones de ese espacio. El carácter nacionalista de las historiografías latinoamericanas proyectó hacia el pasado (al tiempo que las convertía en atemporales) las grandes divisiones políticas de su época. Sin embargo, no tiene sentido alguno hablar de "México", "Perú" o "Brasil" cuando nos referimos a realidades que se remontan milenios atrás. Por eso, cuando utilizamos referencias a jurisdicciones políticas y/o administrativas actuales, sólo queremos facilitar al lector la ubicación geográfica del acontecimiento referido.

La cronología, esencial en el trabajo del historiador, suele presentar también serios problemas en relación con este tema. Sólo para los mayas del período clásico disponemos de series de fechas precisas, y algunos datos de los momentos iniciales de la conquista permiten establecer algunas dataciones más o menos seguras para los momentos finales de la época prehispánica. El resto de los fechados descansa sobre dataciones radiocarbónicas o Carbono 14, método utilizado desde mediados del siglo XX.

Los fechados obtenidos de esta manera fueron fundamentales para la historia aborigen, que por primera vez dispuso de un marco temporal general más o menos seguro. Ahora bien, en primer lugar, es preciso tener en cuenta que no se datan hechos sino que, a través de los restos conservados de seres vivientes, se indica el período aproximado en que esos seres murieron. Es posible datar otros hechos u objetos por asociación, aunque las fechas así obtenidas serán siempre indirectas y aproximadas. Por ejemplo, una fecha reconstruida a partir de un trozo de madera proveniente de un dintel de un templo no indica cuándo fue construido ese templo, sino el momento en que fue cortado el árbol del que proviene esa madera...

* * *

Una obra de este carácter es posible gracias al esfuerzo previo de muchos investigadores de distintas disciplinas, en especial de arqueólogos, historiadores y antropólogos; su trabajo nos ha brindado los materiales esenciales para construir esta historia de los pueblos originarios. A todos ellos (sería imposible nombrar a cada uno) expreso mi reconocimiento. Sin embargo, no quisiera dejar de lado algunas menciones particulares. Un reconocimiento especial a Alberto Rex González, maestro y amigo que guió mis primeros pasos en estos temas, cuya ausencia será difícil de llenar; a Alfredo López Austin y Carlos Navarrete, entrañables amigos que años atrás orientaron mis primeras incursiones en el mundo mesoamericano; también a Luis Millones, quien con sus trabajos y a través de largas conversaciones me introdujo en los complejos caminos del mundo andino. Tampoco puedo olvidar a mis alumnos de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, que de alguna manera también participaron en la conformación de este texto. En esa universidad dicté, durante veinticinco años, un curso de Historia de América prehispánica; gran parte de este libro fue escrito a partir de los materiales que utilicé en esos cursos, enriquecido con las discusiones y comentarios realizados en las clases. Por último, agradezco la confianza de Luis Alberto Romero y de Siglo XXI Editores de Argentina al aceptar una obra aún en proyecto, y a Susana Bianchi, por su permanente apoyo, aliento y paciencia. Este libro está dedicado a los descendientes de los pueblos originarios, en particular al pueblo Qom, que aún lucha por sus legítimos derechos.

ACTIVIDADES

1) Luego de leer el texto, ¿qué ideas planteadas por el autor te parecen importantes, novedosas o llamaron tu atención?

2) Describir las principales dificultades que plantea Mandrini en relación al estudio de la historia Americana.

3) ¿Compartís la mirada del autor en cuanto al enfoque de la historia americana? Por último, ¿qué perspectiva sobre la historia americana recordás de tu paso por la escuela secundaria?

TEXTO N°14	ESPACIO	INTEGRACION AREAL I	RELEVANCIA
			5

INTRODUCCIÓN *a la Historia* *for* MARC BLOCH

INTRODUCCIÓN

"Papá, explícame para qué sirve la historia", pedía hace algunos años a su padre, que era historiador, un muchachito allegado mío. Quisiera poder decir que este libro es mi respuesta. Porque no alcanzo a imaginar mayor halago para un escritor que saber hablar por igual a los doctos y a los escolares. Pero reconozco que tal sencillez sólo es privilegio de unos cuantos elegidos. Por lo menos conservaré aquí con mucho gusto, como epígrafe, esta pregunta de un niño cuya sed de saber acaso no haya logrado apagar de momento. Algunos pensarán, sin duda, que es una fórmula ingenua; a mí, por el contrario, me parece del todo pertinente.¹ El problema que plantea, con la embarazosa desenvoltura de esta edad implacable, es nada menos que el de la legitimidad de la historia.

Ya tenemos, pues, al historiador obligado a rendir cuentas. Pero no se aventurará a hacerlo sin sentir un ligero temblor interior:

¿Qué artesano, envejecido en su oficio, no se *ha* preguntado alguna vez, con un ligero estremecimiento, si ha empleado juiciosamente su vida? Mas el debate sobrepasa en mucho los pequeños escrúpulos de una moral corporativa, e interesa a toda nuestra civilización occidental.

Porque contra lo que ocurre con otros tipos de cultura, ha esperado siempre demasiado de su memoria. Todo lo conducía a ello: la herencia cristiana como la herencia clásica. Los griegos y los latinos —nuestros primeros maestros— eran

pueblos historiógrafos. El cristianismo es una religión de historiadores. Otros sistemas religiosos

han podido fundar sus creencias y sus ritos en una mitología más o menos exterior al tiempo humano. Por libros sagrados, tienen los cristianos libros de historia, y sus liturgias conmemoran, con los episodios de la vida terrestre de un Dios, los fastos de la Iglesia y de los santos. El cristianismo es además histórico en otro sentido, quizá más profundo: colocado entre la Caída y el Juicio Final, el destino de la humanidad representa, a sus ojos, una larga aventura, de la cual cada destino, cada "peregrinación" individual, ofrece, a su vez, el reflejo; en la duración y, por lo tanto, en la historia, eje central de toda meditación cristiana, se desarrolla el gran drama del Pecado y de la Redención.

Nuestro arte, nuestros monumentos literarios, están llenos de los ecos del pasado; nuestros hombres de acción tienen constantemente en los labios sus lecciones, reales o imaginarias. Convendría, sin duda, señalar más de un matiz en la psicología de los grupos. Hace mucho tiempo que lo observó Cournot; eternamente inclinados a reconstruir

el mundo sobre las líneas de la razón, los franceses en conjunto viven sus recuerdos colectivos con mucha menor intensidad que los alemanes, por ejemplo.² Es también indudable que las civilizaciones pueden cambiar; no se concibe, como hecho en sí, que la nuestra no se aparte un día de la historia. Los historiadores deberán reflexionar sobre ello. Porque es posible que si no nos ponemos en guardia, la llamada historia mal entendida acabe por desacreditar a la historia mejor comprendida. Pero si llegáramos: a eso alguna vez, sería a costa de una profunda ruptura con nuestras más constantes tradiciones intelectuales.

De momento en esta cuestión no hemos pasado todavía de la etapa del examen de conciencia. Cada vez que nuestras estrictas sociedades, que se hallan en perpetua crisis de crecimiento, se ponen a dudar de sí mismas, se las ve preguntarse si han tenido razón al interrogar a su pasado o si lo han interrogado bien. Leed lo que se escribía antes de la guerra, lo que todavía puede escribirse hoy: entre las inquietudes difusas del tiempo presente oiréis, casi infaliblemente, la voz de esta inquietud mezclada con las otras.

En pleno drama me ha sido dado recoger el eco espontáneo de ello. Era en junio de 1940, el mismo día, si mal no me acuerdo, de la entrada de los alemanes en París. En el jardín normando en que nuestro Estado Mayor, privado de fuerzas, arrastraba su ocio, remachábamos sobre las causas del desastre: "¿Habría que pensar que nos ha

engañado la historia?", murmuró uno de nosotros. Así la angustia del hombre hecho y derecho se unía, con su acento más amargo, a la sencilla curiosidad del jovenzuelo. Hay que responder a una y a otra. Sin embargo, conviene saber qué quiere decir esa palabra "servir". Pero antes de examinarla quiero agregar unas palabras de excusa. Las circunstancias de mi vida presente, la imposibilidad en que me encuentro de usar una gran biblioteca, la pérdida de mis propios libros, me obligan a fiarme demasiado de mis notas y de mis experiencias.

Con demasiada frecuencia me están prohibidas las lecturas complementarias, las verificaciones a que me obligan las leyes mismas del oficio del que me propongo describir las prácticas. ¿Podré, algún día, llenar estas lagunas? Temo que nunca del todo. A este respecto, no puedo menos de solicitar indulgencia del lector y, diría, "declararme culpable", si ello no implicara echar sobre mí más de lo que es justo, las faltas del destino. Es verdad que, incluso si hubiera que considerar a la historia incapaz de otros servicios, por lo menos podría decirse en su favor que distrae. O, para ser más exacto —puesto que cada quien busca sus distracciones donde quiere—, que así se lo parece a gran número de personas.

Personalmente, hasta donde pueden llegar mis recuerdos, siempre me ha divertido mucho.. En ello no creo diferenciarme de los demás historiadores que, si no es por ésta, ¿por qué razón se han dedicado a la historia? Para quien no sea un tonto de marca mayor, todas las ciencias son interesantes. Pero cada sabio sólo encuentra una cuyo cultivo le divierte. Descubrirla para consagrarse a ella es propiamente lo que se llama vocación.

Por sí mismo, por lo demás, este indiscutible atractivo de la historia merece ya que nos detengamos a reflexionar. Ante todo, como germen y como aguijón, su papel ha sido y sigue siendo capital. Antes que el deseo de conocimiento, el simple gusto; antes que la obra científica plenamente consciente de sus fines, el instinto que conduce a ella: la evolución de nuestro comportamiento intelectual abunda en filiaciones de esta clase. Hasta en terrenos como el de la física, los primeros pasos deben mucho a las "colecciones de curiosidades". Hemos visto, incluso, figurar a los pequeños goces de las antigüedades en la cuna de más de una orientación de estudios, que poco a poco se ha cargado de

seriedad. Ésa es la génesis de la arqueología y, más recientemente, del *jolklore*. Los lectores de Alejandro Dumas no son, quizás, sino historiadores en potencia, a los que sólo falta la educación necesaria para darse un placer más puro, y, a mi juicio, más agudo: el del color verdadero.

Si, por otra parte, este encanto está muy lejos de acabarse, en cuanto da principio la investigación metódica, con sus necesarias austeridades; si, entonces, por el contrario —como pueden testimoniar todos los verdaderos historiadores— gana todavía en vivacidad y en plenitud, nada hay en ello que, en cierto sentido, no valga para cualquier trabajo del espíritu. La historia, sin embargo, tiene indudablemente sus propios placeres estéticos, que no se parecen a los de ninguna otra disciplina. Ello se debe a que el espectáculo de las actividades humanas, que forma su objeto particular, está hecho, más que otro cualquiera, para seducir la imaginación de los hombres. Sobre todo cuando, gracias - a su alejamiento en el tiempo o en el espacio, su desplieguese atavía con las sutiles seducciones de lo extraño. £1 gran Leibniz nos lo ha confesado: cuando pasaba de las abstractas especulaciones de las matemáticas, o de la teodicea, a descifrar viejas cartas o viejas crónicas de la Alemania imperial, sentía, como nosotros, esa "voluptuosidad de aprender cosas singulares". Cuidémonos de quitar a nuestra ciencia su parte de poesía. Cuidémonos, sobre todo, como he descubierto en el sentimiento de algunos, de sonrojarnos por ello. Sería una formidable tontería pensar que por tan poderoso atractivo sobre la sensibilidad, tiene que ser menos capaz también de satisfacer a nuestra inteligencia.

Pero si esa historia a la que nos conduce un atractivo que siente todo el universo no tuviera más que tal atractivo para justificarse; si no fuera, en suma, más que un amable pasatiempo como el *bridge* o la pesca con anzuelo, ¿merecería que hiciéramos tantos esfuerzos por escribirla?

Por escribirla, según lo entiendo yo, honradamente, verídicamente, y yendo en la medida de lo posible hasta los resortes más ocultos, es decir, difícilmente. El juego — es cribió André Gide— no nos está ya permitido hoy; ni siquiera el de la inteligencia, añadía. Esto se escribía en 1938. En 1942, año en que me ha tocado escribir, ¡el propósito adquiere un sentido todavía más grave! A buen seguro, en un mundo que acaba de abordar la química del átomo, que comienza a sondear apenas el secreto de los espacios estelares, en nuestro pobre mundo que, justamente orgulloso de su ciencia, no logra, sin embargo, crearse un poco de felicidad, las largas minucias de la erudición histórica, harto capaces de devorar toda una vida, merecerían ser condenadas como un absurdo derroche de energías casi criminal si no condujeran más que a revestir con un poco de verdad uno de nuestros sentimientos. O será preciso desaconsejar el cultivo de la historia a todos los espíritus susceptibles de emplear mejor su tiempo en otros terrenos, o la historia tendrá que probar su legitimidad como conocimiento.

Pero aquí se plantea, una nueva cuestión: ¿Qué es justamente lo que legitima un esfuerzo intelectual? Me imaginé que nadie se atrevería hoy a decir, con los positivistas de estricta observancia, que el valor de una investigación se mide, en todo y por todo, según su aptitud para servir a la acción. La experiencia no nos ha enseñado solamente que es imposible decidir por adelantado si las especulaciones aparentemente más desinteresadas no se revelarán un día asombrosamente útiles a la práctica. Rehusar a la humanidad el derecho a investigar, a calmar su sed intelectual sin preocuparse para nada del bienestar, equivaldría a mutilarla en forma extraña. Aunque la historia fuera eternamente indiferente al *homo jaber* o al *homo foliticus*, bastaría para su defensa que se reconociera su(necesidad para el pleno desarrollo del *homo sapiens*. Sin embargo, aun limitada de ese modo, la cuestión dista mucho de quedar fácilmente resuelta. Porque la naturaleza de nuestro entendimiento lo inclina mucho menos a querer saber que a querer .comprender. De donde resulta que las únicas ciencias auténticas son, según su voluntad, las que logran establecer relaciones explicativas entre los fenómenos. Lo demás no es, según la expresión de Malebranche, más que "polimatía". Ahora

bien, la polimatía puede muy bien pasar por distracción o por manía. Pero hoy menos que en tiempo de Malebranche podría pasar por una de las buenas obras de la inteligencia.

Independientemente incluso de toda eventual aplicación a la conducta, la historia no tendrá, pues, el derecho de reivindicar su lugar entre los conocimientos verdaderamente dignos de esfuerzo, sino en el caso de que, en vez de una simple enumeración, sin lazos y casi sin límites,

nos prometa una clasificación racional y una inteligibilidad progresiva.

Es innegable, sin embargo, que siempre nos parecerá que una ciencia tiene algo de incompleto si no nos ayuda, tarde o temprano, a vivir mejor. ¿Y cómo no pensar esto aún más vivamente cuando nos referimos a la historia que, según se cree, está destinada a trabajar en provecho del hombre; ya que tiene como tema de estudio al hombre y

sus actos? De hecho, una vieja tendencia a la que se supondrá por lo menos un valor instintivo, nos inclina a pedir a la historia que guíe nuestra acción; por lo tanto, a indignarnos contra ella, como el soldado vencido a que me he referido, si por casualidad parece manifestar su impotencia para hacerlo así. El problema de la utilidad de la historia, en sentido estricto, en el sentido "pragmático" de la palabra útil, no se confunde con el de su legitimidad, propiamente intelectual. Es un problema,

además, que no puede plantearse sino en segundo término. Para obrar razonablemente, ¿no es necesario ante todo comprender? Pero, so pena de no responder más que a medias a las sugerencias más imperiosas del sentido común, aquel problema no puede eludirse. "Algunos de nuestros consejeros, o quienes quisieran serlo, han respondido ya a estas cuestiones. Pero sólo lo han hecho para amargar nuestras esperanzas. Los más indulgentes han dicho: la historia carece de provecho y de solidez.

Otros, con una severidad nada amiga de medias tintas, han dicho: es perniciosa. "El producto más peligroso elaborado por la química del intelecto", ha dicho uno de ellos, y no de los menos notorios. Estas invectivas tienen peligroso atractivo: justifican por adelantado la ignorancia.

Por fortuna, para lo que subsiste aún en nosotros de curiosidad espiritual, esas censuras no carecen quizás de interés. Pero si el debate debe ser considerado de nuevo, ¿ es necesario que lo planteemos con datos más seguros. Porque hay una precaución que los detractores corrientes de la historia no han tenido en cuenta. Su palabra no carece ni de elocuencia ni de *esfrit*. Pero, por lo general, han olvidado informarse con exactitud de lo que hablan.

La imagen que tienen de nuestros estudios no parece haber surgido del taller. Huele más a oratoria académica que a gabinete de trabajo. Sobre todo, ha prescrito. De suerte que incluso pudiera ocurrir que toda esa palabrería se haya gastado en exorcizar a un fantasma. Nuestro esfuerzo en este dominio debe ser harto distinto. Trataremos de buscar el grado de certidumbre de los métodos que usa realmente la investigación, hasta en el humilde y delicado detalle de sus técnicas. Nuestros problemas serán los mismos que impone cotidianamente al historiador su materia.

En una palabra, ante todo quisiéramos explicar cómo y por qué practica su oficio de historiador. Dejamos que el lector: decida a continuación si vale la pena ejercer éste oficio. Pongamos atención, sin embargo. Así limitada y comprendida, la tarea puede pasar por sencilla sólo en apariencia.

Lo sería, quizás, si estuviéramos frente a una de esas artes aplicadas "de las que se ha dicho todo cuando se han enumerado, una tras otra, las manipulaciones consagradas.

Pero la historia no es lo mismo que la relojería o la ebanistería. Es un esfuerzo para conocer mejor; por lo tanto, una cosa en movimiento. Limitarse a describir una ciencia tal como se hace será siempre traicionarla un poco. Es mucho más importante decir cómo espera lograr hacerse progresivamente.

Ahora bien, esfuerzo semejante exige de parte del analista forzosamente una dosis bastante amplia de selección personal. En efecto, toda ciencia se halla, en cada una de sus etapas, atravesada constantemente por tendencias divergentes, que ho es posible separar sin una especie de anticipación del porvenir. No nos proponemos retrocedei aquí ante esta necesidad. En materia intelectual, más que en ninguna otra, el horror de las responsabilidades no es un sentimiento muy recomendable. Sin embargo, la honradez nos imponía advertir al lector.

Asimismo, las dificultades que se presentan inevitablemente cuando se hace un estudio de los métodos, varían mucho según el punto que haya alcanzado momentáneamente una disciplina en la curva, siempre un poco irregular, de su desarrollo. Me imagino que hace cincuenta años, cuando todavía reinaba Newton como maestro, era mucho más fácil que hoy construir con el rigor de un plano arquitectónico una exposición de la mecánica. Pero la historia es todavía una fase mucho más favorable a las certidumbres.

Porque la historia no es solamente una ciencia en marcha. Es también una ciencia que se halla en la infancia como todas las que tienen por objeto el espíritu humano, este recién llegado al campo del conocimiento racional. O, por mejor decir, vieja bajo la forma embrionaria del relato, mucho tiempo envuelta en ficciones, mucho más tiempo todavía unida a los sucesos más inmediatamente captables, es muy joven como empresa razonada de análisis. Se esfuerza por penetrar en fin por debajo de los hechos de la superficie; por rechazar, después de las seducciones de la leyenda o de la ret'rica, los venenos, hoy más peligrosos, de la rutina erudita y del empirismo disfrazado de sentido común. No ha superado aún, en algunos problemas esenciales de su método, los primeros tanteos. Razón por

la cual Fustel de Coulanges y, antes que él, Bayk no estaban, sin duda, totalmente equivocados cuando la llamaban "la más difícil de todas las ciencias"., ¿Pero es esto una ilusión? Por incierta que siga siendo en tantos puntos nuestra ruta, me parece que* estamos actualmente mejor situados que nuestros predecesores inmediatos para ver con mayor claridad.

Las generaciones que han'precedido inmediatamente a la nuestra, en las últimas décadas del siglo xix y hasta en los primeros años del xx, han vivido como alucinadas por una imagen demasiado rígida, una imagen verdaderamen te comtiana de las ciencias del mundo físico. Extendiendo al conjunto de las adquisiciones del espíritu este sistema

prestigioso, consideraban que no puede haber conocimiento auténtico que no pueda desembocar en certidumbres formuladas bajo el aspecto de leyes imperiosamente universales por medio de demostraciones irrefutables. Ésta era una opinión casi unánime. Pero, aplicada a los estudios *históricos*, dio lugar a dos tendencias opuestas, en razón de

los distintos temperamentos.

Unos creyeron posible, en efecto, instituir una ciencia de la evolución humana conforme con este ideal en cierto modo pan-científico, y trabajaron con afán para crearla, sin perjuicio, por lo demás, de optar finalmente por dejar fuera de los efectos de este conocimiento de los hombres muchas realidades muy humanas, pero que les parecían desesperadamente rebeldes a un saber racional. Este residuo era lo que llamaban desdeñosamente el acontecimiento; era también una parte de la vida más íntimamente individual. Tal fue, en suma, la posición de la escuela sociológica fundada por Durkheim. Por lo menos si no se consideran las sutilezas que con la primera rigidez de los principios trajeron poco a poco hombres demasiado inteligentes para no sufrir, incluso a su pesar, la presión de las cosas. A este gran esfuerzo deben mucho nuestros estudios. Nos ha enseñado a analizar con mayor profundidad, a enfocar más de cerca los problemas, a pensar, me atrevo a decir, de manera menos barata. De ese esfuerzo no hablaremos aquí sino con un respeto y un agradecimiento infinitos. Si hoy nos parece superado, ése es el precio que pagan por su fecundidad, tarde o temprano, todos los movimientos intelectuales.

Otros investigadores, sin embargo, adoptaron en ese momento una actitud muy diferente. No logrando insertar la historia en los marcos del legalismo físico, particularmente preocupados, además —a causa de su primera educación—, por las dificultades, las dudas, el frecuente volver a empeñar de la crítica documental, extrajeron de la experiencia,

ante todo, una lección de humildad desengañada. Les pareció que la disciplina a que habían consagrado su inteligencia no podía ofrecer, a fin de cuentas, conclusiones muy seguras en el presente, ni muchas perspectivas de progreso en el futuro. Se inclinaron a ver en ella, más que un conocimiento verdaderamente científico, una especie de juego estético, o, por lo menos, de ejercicio higiénico favorable a la salud del espíritu. A menudo se les ha llamado "historiadores historizantes", sobrenombre injurioso para nuestra corporación, pues parece considerar la esencia de la historia en la propia negación de sus posibilidades. Por mi parte, yo les encontraría de buena

gana una rúbrica más expresiva en el momento del pensamiento francés al que pertenecen.

El amable y escurridizo Silvestre Bonnard es un anacronismo, si se atiende uno a las fechas en que el libro fija su actividad, justamente como esos santos antiguos pintados ingenuamente por los escritores de la Edad Media, bajo los colores de su propio tiempo. Silvestre Bonnard (por poco que se atribuya, aunque sea por un instante, a esta sombra inventada, una existencia humana), el "verdadero" Silvestre

Bonnard, nacido en el Primer Imperio —la generación de los grandes historiadores románticos, le hubiera contado entre los suyos—, habría compartido con ella los entusiasmos emocionados y fecundos, la fe un poco candida en el porvenir de la "filosofía" de la historia. Olvidemos la época a la que se dice que perteneció y situémosle en la que se escribió su vida imaginaria: merecerá figurar como el patrón, como el santo corporativo de todo un grupo de historiadores, que fueron más o menos los contemporáneos intelectuales de su biógrafo: trabajadores profundamente honestos, pero de aliento un poco corto y de los que se diría a veces que, como esos niños cuyos padres se han divertido mucho, llevaban en los huesos la fatiga de las grandes orgías históricas del romanticismo, dispuestos a empequeñecerse ante sus colegas del laboratorio, mas deseosos, en suma, de aconsejarnos prudencia más que empuje. ¿Sería demasiado malicioso querer buscar su divisa en la sorprendente frase que se le escapó un día al hombre de inteligencia tan viva que fue mi querido maestro Charles Scignobos: "Es muy útil hacerse preguntas, pero muy peligroso responderlas"? No es ése, a buen seguro, el propósito de un fanfarrón. Pero si los físicos no hubieran hecho más profesión de intrepidez, ¿dónde estaría a este respecto la física?

Ahora bien, nuestra atmósfera mental no es ya la misma. La teoría cinética del gas, la mecánica einsteiniana, la teoría de los quanta, han alterado profundamente la idea que ayer todavía se formaba cada cual de la ciencia. No la han rebajado, pero la han suavizado. Han sustituido en muchos puntos lo cierto por lo infinitamente probable; lo rigurosamente mensurable por la noción de la eterna relatividad de la medida. Su acción se ha hecho sentir incluso sobre los -innumerables espíritus— entre los cuales debo contarme yo— a quienes las debilidades de su inteligencia o de su educación les prohíben seguir esa metamorfosis en otra forma que no sea de muy lejos y por reflejo. Así, para lo sucesivo, estamos mucho mejor dispuestos a admitir que un conocimiento puede pretender el nombre de científico aunque no se confiese capaz de realizar demostraciones euclidianas o de leyes inmutables de repetición. Hoy aceptamos

mucho más fácilmente hacer de la certidumbre y del universalismo una cuestión de grados. No sentimos ya la obligación de tratar de imponer a todos los objetos del saber un modelo intelectual uniforme, tomado de las ciencias de la naturaleza física, pues sabemos que en las propias ciencias físicas ese modelo no se aplica ya completo. Aún no sabemos muy bien qué serán un día las ciencias del hombre. Sabemos que para ser —obedeciendo siempre, por supuesto, a las leyes fundamentales de la razón— no tendrán necesidad de renunciar a su originalidad ni de avergonzarse de ello.

Me gustaría que entre los historiadores de profesión, los jóvenes sobre todo, se habituaran a reflexionar sobre estas vacilaciones, sobre estos perpetuos "arrepentimientos" de nuestro oficio. Ésa será para ellos mismos la mejor manera de prepararse, por una elección deliberada, a conducir razonablemente sus esfuerzos. Sobre todo me gustaría verlos

acercarse, cada vez en número mayor, a esta historia a la vez ampliada y tratada con profundidad, cuyo diseño concebimos varios —cada día menos raros—. Si mi libro puede ayudarlos tendré la impresión de que no habrá sido absolutamente inútil. Tiene, lo reconozco, algo de programa.

Pero yo no escribo únicamente, ni sobre todo, para el uso interior del taller. Tampoco me ha parecido que fuera menester ocultar a los simples curiosos nada de las irresoluciones de nuestra ciencia. Estas irresoluciones son nuestra excusa. Mejor aún: a ellas se debe la frescura de nuestros estudios. No sólo tenemos el derecho de reclamar a favor de la historia la indulgencia debida a todos los comienzos. Lo inacabado, si tiende perpetuamente a superarse, tiene para todo espíritu un poco ardiente una seducción que bien vale por la del éxito más cabal. Al buen labrador —ha dicho, más o menos Péguy— le gustan las labores y la siembra tanto como la recolección.

Conviene que estas palabras introductorias terminen con una confesión personal. Considerada aisladamente, cada ciencia no representa nunca más que un fragmento del movimiento universal hacia el conocimiento. Ya se me ha presentado la ocasión de dar un ejemplo de ello más arriba: para entender y apreciar bien estos procedimientos de investigación, aunque se trate de los más particulares en apariencia, sería indispensable saberlos unir con un trazo perfectamente seguro al conjunto de las tendencias que se manifiestan en el mismo momento en las demás clases de disciplina. Ahora bien, este estudio de los métodos considerados en sí mismos constituye, a su manera, una especialidad, cuyos técnicos se llaman filósofos. Es éste

un título al que me está vedado aspirar. Por esta laguna de mi primera educación el presente ensayo perderá mucho, sin duda, en precisión de lenguaje como en amplitud de horizonte. No puedo presentarlo sino como lo que es: el *memento* de un artesano al que siempre le ha gustado meditar sobre su tarea cotidiana; el "carnet" de un oficial que ha manejado durante muchos años la toesa y el nivel, sin creerse por eso matemático.

ACTIVIDAD

- 1) Según Marc Bloch, ¿la Historia es una ciencia o no?
- 2) El autor reflexiona y nos invita a pensar sobre la tarea que realizan los historiadores. Mencionar cuáles son los principales obstáculos que observa en esta tarea.
- 3) Teniendo en cuenta el texto, reflexionar sobre la pregunta planteada al inicio: ¿Para qué sirve la historia?

TEXTO N°15	ESPACIO	FILOSÓFICO- PEDAGÓGICO	RELEVANCIA 3
-------------------	----------------	-----------------------------------	-------------------------

PERSPECTIVA FILOSÓFICO - PEDAGÓGICA I

Prof. Viviana Hood

Fundamentos del Marco General del Diseño de Educación Superior

de vida y es resultado de su proceso creador. Hombre y Sociedad

En su devenir histórico los hombres desarrollan potencialidades inherentes a su condición de seres únicos e irrepetibles. **Pero este desarrollo lo realizan no únicamente como individuos sino también como miembros de una comunidad que comparte un proyecto.** Es en esta doble dimensión que construyen las respuestas a las necesidades que les plantea la realidad que los enmarca, configurada por ellos mismos a través de su quehacer.

Desde esta perspectiva el mundo deja de ser el ámbito fatídico que esclaviza al hombre, o el jardín donde todo transcurre sin sobresalto, o el medio cuyo signo preponderante es una realidad linealmente idéntica y monocorde. Por el contrario el hombre vive la realidad como campo de experiencias vitales en las que diseña proyectos, promueve esperanzas y concreta respuestas. Pero el hombre no está simplemente en el tiempo, sino que es consciente de su historicidad, la cual se constituye en límite y posibilidad de su desarrollo individual y social.

Hablamos así de un hombre que como ser trascendente, resume en su persona las cualidades y calidades de ser singular y a la vez comunitario. Autor de su propia historia, no permanece al margen del destino común de sus congéneres, sino que su obra se engarza en la trama de la historia colectiva a la cual pertenece y modifica con su acción. En este sentido, la historia humana, historia de interacciones, hay que comprenderla como un proceso de compleja urdimbre en la que no hay un determinismo ni una linealidad, sino que se constituye de múltiples posibilidades y búsquedas, dentro de las cuales el hombre desarrolla sus opciones.

Las sociedades de hoy, muestran una conflictiva relación hombre-realidad, cuyas características de creciente deshumanización se reflejan en proyectos en los que los componentes económicos y las producciones tecnológicas dominan el campo de la vida moderna.

En la concepción sustentada, en cambio, el eje *hombre-realidad* constituye, no solamente su fundamento antropológico sino, además, la matriz filosófica que nutre de sentido al trabajo del hombre. Y es a través de ese trabajo que el hombre conforma la cultura, entendida ésta como la producción material y espiritual de un pueblo, que se manifiesta en su modo

Valores

En estas creaciones del hombre quedan implicadas la intencionalidad y el valor.

La intencionalidad (en el sentido de "tender hacia") tiene como origen, por un lado, la motivación del sujeto, la que se estructura en el seno mismo de su afectividad y actúa como fuerza centrífuga; y por el otro, **lo valioso** reconocido en el objeto, esa cualidad tan fuertemente significativa como para no permanecer indiferente y cuya raíz se encuentra en modelos personales y sociales. Así es posible hallar, acerca de ciertos objetos, juicios de valor que manifiestan preferencias generalizadas en ciertos contextos culturales.

Tanto en la Ley Federal de Educación como en la respectiva Ley Provincial, se pone énfasis en la cuestión de los valores y se mencionan "**vida, libertad, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad, justicia**"⁷⁶ o "**el valor del trabajo, la creación y la producción**"⁷⁷, como componentes fundamentales para la realización de la persona en todas sus dimensiones.

Ante la crisis de valores existente y su incidencia en la educación, que afecta al sujeto, a la familia, a la sociedad y al sistema educativo, es fundamental insistir en esta temática para orientar a actitudes coherentes con los valores señalados. Las sociedades actuales reciben modelos que ponen el énfasis en la cultura del "tener", induciendo al consumismo y contradiciendo los valores intelectuales, estéticos, éticos y religiosos, como los relevantes para la realización personal y social.

El acto de valorar implica una internalización y apropiación del valor y ello conlleva una toma de posición, una actitud ante las personas, sus circunstancias y los objetos involucrados; en síntesis, *un compromiso*.

Los valores, en tanto son construidos socialmente y cobran realidad en la cultura, crean el marco de convivencia para una comunidad de personas y conforman los fundamentos de una nación.

Educación

En este contexto ubicamos a la educación, proceso mediante el cual se desarrollan las potencialidades del hombre, en tanto persona individual e integrante de una comunidad. Pero este proceso sólo finaliza con la conclusión de la vida. Hablar de educación permanente aproxima, entonces, a una idea más cercana a la realidad.

Como todo proceso humano, la educación vive los vaivenes emergentes de la compleja diversidad que caracterizan el tránsito de las sociedades de hoy. Esta situación se refleja, en principio, en la familia, cuya relevancia en la formación de la personalidad es ampliamente reconocida.

Pero, dado que, la educación no es un fenómeno que corresponda exclusivamente al ámbito familiar, se debe tener en cuenta también la presencia significativa de las instituciones sociales y otras instancias como los medios masivos de comunicación.

⁷⁶ Artículo 6° de la Ley Federal de Educación N° 24.195

⁷⁷ Artículo 3° de la Ley Provincial de Educación N° 11.612

Hay contenido y presencia educativa en el mensaje familiar, en el Estado a través de su sistema, en todas las Instituciones connotadas por lo socio-histórico-cultural, en los medios de comunicación social y en las producciones tecnológicas del más variado signo.

Estos aportes son, muchas veces, contradictorios con principios y valores que sostienen propuestas educativas cuya finalidad esencial está íntimamente vinculada con el mejoramiento de la calidad de vida de amplios sectores de la población.

Las gestiones políticas tendientes a lograr la transformación educativa, son las que deben aportar los medios para posibilitar la movilidad social, la promoción cultural y la propuesta de formación de un espíritu crítico que permita distinguir, optar y comprometerse con los valores sustentados por nuestra cultura.

La educación puede resolver mucho en éste sentido. Y a propósito de la acción educadora entramos en el ámbito del conocimiento y del aprendizaje, ejes del proceso de enseñanza.

Conocimiento

El hombre, inmerso en el mundo, intenta aprehenderlo a través de sus experiencias, construyéndose representaciones que constituyen el conocimiento. Estas representaciones le permiten explicarlo y comprenderlo para actuar con garantía de acierto, las que están dadas por las correspondencias entre el mundo y sus representaciones.

Pero el mundo se presenta al hombre como unidad de compleja diversidad y, en el contacto progresivo que desde su infancia establece con él, amplía el horizonte de su conocimiento. En este proceso discrimina y reconoce partes, construye redes de relación e interacción entre ellas y les otorga **significado** por medio del nombre de las cosas.

No obstante, el significado sólo puede completarlo al integrar la parte en el todo; recién entonces comprende ese recorte de la realidad. **Comprender** implica construir el **sentido**, es decir, **conocer_valorando** el objeto en su interacción con el mundo, quedando así comprometidas todas las dimensiones de la personalidad: intelectivas, afectivo-volitivas y motrices. De allí que en la palabra sentido se reconoce una doble resonancia, a saber: direccionalidad y sentimiento. A su vez, la comprensión del sentido es la que da al hombre la posibilidad del esfuerzo por transformar el mundo.

Como síntesis de lo expuesto se afirma que hay un qué en el significado y un para qué en el sentido.

En este campo, además, es necesario señalar -dada la doble dimensión reconocida previamente en el hombre- que las representaciones se construyen en la interacción dialéctica de las propias experiencias y las de los otros miembros de la sociedad.

Existe, por una parte, un conocimiento que se alcanza por la vía predominante de la razón y que pretende aprehender la realidad tal como existe para cualquier hombre. Este conocimiento es el ideal de la ciencia.

Junto a esta forma también existe el ámbito de conocimiento en el que percepciones, intuiciones, sentimiento e imaginación son vías de acceso distintas. Estas vías de acceso son igualmente legítimas y con producciones de relevancia, tal como ocurre, por ejemplo, en el arte.

En el acto de conocer el hombre pone en juego toda su persona y, entonces, aparecen integradas ambas formas de acceder al conocimiento, aunque puede ocurrir que una de ellas tenga predominancia. Esta forma de conocer es origen y razón de los múltiples cambios que vive el hombre, en interacción con el mundo y los otros hombres. Es por ello que el **conocimiento alcanzado**, en un momento dado, es **siempre provisorio**.

Aprendizaje

El conjunto de interacciones del sujeto con la realidad conforma un proceso continuo y dinámico de avances y retrocesos, que le permiten aprehenderla: este proceso es el aprendizaje.

Los aprendizajes suponen, entonces, experiencias previas que condicionan las nuevas experiencias, pero que también se actualizan e integran en los nuevos aprendizajes.

Se acepta así el *carácter global* y la *dimensión subjetiva* de este proceso, pero -en correspondencia con la concepción de conocimiento- debe aceptarse también su *dimensión social*.

Por otra parte, los aprendizajes producen modificaciones en la conducta, las que posibilitan nuevos aprendizajes y los correspondientes procesos de desarrollo personal y social. Y es a través de ellos que el hombre desarrolla sus potencialidades perceptivas, motrices, intelectuales, afectivas, volitivas e intuitivas, **y se educa**. De

este modo el aprendizaje posibilita una apropiación de la realidad con verdadero sentido, puesto que el hombre incorpora -no solamente- los contenidos de significación social predominante, sino especialmente aquellos a los que asigna un valor relevante porque tienen que ver con su propia existencia y necesidades, aquí y ahora. En la *comprensión* del sentido compromete su razón y su afectividad.

Enseñanza

La enseñanza es la *intervención intencionada* de un sujeto en el proceso de aprendizaje de otro, con el fin de orientarlo y facilitarlo.

A través de las situaciones singulares de enseñanza se realiza la acción educadora. Su sostén es el vínculo entre "sujeto-que-aprende"/"objeto"/"sujeto-que-enseña", ámbito de interacciones permanentes y sustanciales condicionado por su contexto. Pero puesto que la relación "sujeto-que-aprende"/"objeto" está fundada en el valor que aquél reconoce en este último, el vínculo tiene connotaciones gnoseológicas y afectivas (porque se construyen conocimientos y valores). Aquí es necesario destacar la responsabilidad del educador en la construcción de dicho vínculo, por cuanto está condicionada a su propia vinculación gnoseológica y afectiva con el "objeto" y con el "sujeto-que-aprende".

Por su parte, la construcción de **sentido**⁷⁸ se explica cuando se comprende al **hecho educativo** como **fenómeno vincular**. En el hecho educativo se construyen, deconstruyen y reconstruyen los vínculos docente-objeto de conocimiento-alumno, en forma permanente y dinámica, sobre la base de constantes **valoraciones**.

Así, el valor atribuido al objeto por parte del alumno, incide fuertemente en el aprendizaje. Por lo tanto, es necesario que el docente, tomando conciencia de ello instrumente estrategias para favorecer la construcción de dicho valor.

La mirada totalizadora que requiere la construcción de sentido, remite al concepto pedagógico de **globalización**, que aparece en el vocabulario técnico contemporáneo, y que se define como: **Forma de captación de la realidad en la que se comprende el todo, en la interacción de las partes que lo conforman**. Esta forma de captar la realidad debe ser el referente en el momento de orientar los aprendizajes y, previo a ello, en la organización de los contenidos. Los estudios más recientes de la Psicología siguen ofreciendo argumentos decisivos para continuar

⁷⁸ Ver Conocimiento

proponiendo estrategias globalizadoras en todos los niveles educativos, incluyendo también los superiores.

La globalización puede ser enfocada desde distintos ángulos: el del sujeto que aprende, el del docente que debe encontrar las estrategias adecuadas para viabilizar el aprendizaje, el de los contenidos que se integran y el de la evaluación integrada.

El análisis del concepto de globalización conduce a reconocer a ésta como independiente de la conformación de las disciplinas. El sentido atribuido a los objetos de estudio, no proviene de las disciplinas sino de las preocupaciones, motivos y necesidades existenciales del hombre. No obstante, esta afirmación no desconoce el valor de las disciplinas ni se refiere a una metodología particular. El enfoque didáctico globalizador incluye la posibilidad de un abordaje a través de las disciplinas que deben ir diversificándose y especializándose, a medida que se desarrollan las estructuras de pensamiento: desde la educación inicial hacia los estudios superiores.

Las disciplinas poseen campos de estudio delimitados cada vez con mayor especificidad y los saberes procedentes de ellas tienen una compartimentación que los hace insuficientes para responder a los interrogantes del sujeto, acerca de sí y del mundo. Cada **disciplina** ofrece una mirada particular de la realidad: la que está en el ángulo de su lente. Objetos de estudio, marcos conceptuales, métodos, procedimientos, técnicas, configuran campos específicos del saber. Si bien se reconoce su importancia, hoy se observa la existencia de disciplinas comunicadas, que contribuyen a una compartimentación del conocimiento y en el que la realidad pierde significado y sentido. Esta dispersión de saberes ha llevado a que desde todos los ámbitos se reclame un tratamiento **globalizador de la realidad** y un **abordaje interdisciplinario** que facilite el enfoque comprensivo.

La enseñanza hoy, necesita de *docentes críticos* que se desempeñen orientando el proceso educativo, convirtiendo el saber académico en "saber escolar", adoptando las estrategias adecuadas para su aprendizaje. Es decir, que los docentes, actores en este ámbito que les es propio por asignación profesional, tienen también la responsabilidad de la **transposición didáctica**, entendida ésta como el conjunto de las operaciones necesarias y pertinentes para una enseñanza eficaz.

En la concepción desarrollada, el proceso de enseñanza se manifiesta como fuerza altamente movilizadora de los aprendizajes; de aquí su valor y la importancia de

una teoría que avale su práctica. Desde este ángulo se ve claramente la necesidad de una *Formación Docente Continua*.

Escuela

En el contexto de transformación educativa que se intenta llevar adelante en la educación provincial, la escuela cobra un nuevo perfil, a partir de una revisión de su función y de un replanteo de sus características institucionales.

Por lo expuesto es necesario definir a la escuela como una *institución social*, pero de *claro contenido pedagógico*.

Si bien se reconocen en ella ámbitos de vinculación con lo social-comunitario o actividades relacionadas con el área administrativa, es la escuela una institución que fundamenta su identidad en la transmisión, creación y recreación de los bienes culturales, de una manera continua y sistemática.

Es por eso que la escuela cumple su rol esencial, cuando en su quehacer cotidiano cobra preeminencia la tarea de enseñar y aprender, en el marco que le presta la comunidad de pertenencia.

La escuela para estos tiempos debe presentar una organización interna que promueva ámbitos de participación democrática, con canales abiertos a la tarea compartida y a las decisiones consensuadas.

Será de particular relevancia la conformación de equipos docentes que generen la creación de instancias comunitarias, facilitadoras de la concreción de Proyectos Institucionales que establezcan las acciones y metas educativas emergentes de las necesidades y demandas de la comunidad.

Estos Proyectos serán reflejo de criterios de autonomía que le darán identidad, capacidad de autogestión pedagógica e inserción social. La autonomía escolar se entiende como poder de decisión en áreas de competencia que le son propias, sin perder su sentido de pertenencia a un sistema educativo que la enmarca y la contiene.

En este mismo sentido, la capacidad de autogestión abrirá caminos para la capacitación de recursos, la implementación de experiencias de aprendizaje, la innovación en instancias didácticas adecuadas a la propia realidad, constituyendo a la escuela en unidad de investigación pedagógica.

Actividades:

1. Realizá un subrayado de aquellas ideas del texto que consideres como **ideas conceptuales** fuentes.
2. Armá un **resumen** del texto en no más de veinte renglones. Tratá de usar tus propias palabras y no copiar linealmente del texto.
3. Elaborá un red de conceptos principales que contiene el texto.

TEXTO N°16	ESPACIO	FILOSÓFICO- PEDAGOGICO	RELEVANCIA 3
-------------------	----------------	-----------------------------------	-------------------------

El conocimiento ¿una relación de poder?⁷⁹

Es un desafío necesario la producción de nuevas palabras que den cuenta de la complejidad de las nuevas situaciones. Es en este cruce de “*la necesidad de reflexión teórica, como acceso a la reflexión sobre las prácticas*” (Dussel, Caruso: 1996) y de la constelación de conceptos que circulan inscriptos en diferentes discursos, que nos proponemos abordar las relaciones del conocimiento y el poder.

Conocer para demandar

El objeto de este documento encontrar con un aporte teórico para un debate que nos permita un debate crítico. En relación a nuestras practicas cotidianas y también para pensar la escuela de otra manera, sin olvidar que anda de lo que suceda en ella está desligado de la política educativa enmarcada en la reforma.

Para poder demandar es importante conocer no sólo describir nuestras realidades.

Para comprender la escuela es necesario que al hablar de poder no lo veamos como algo ajeno y distante. Una primera reflexión se orienta a que podamos

⁷⁹ Revista: *La educación en nuestras manos*.

reconocerlo en las redes de relaciones que se establecen en la macropolítica escolar con pequeños poderes que circulan se adaptan y se transforman en cualquier situación.

En las instituciones escolares hay pluralidad de poderes que son desiguales y que establecen relaciones asimétricas entre todos los actores de la institución. Así también se construyen vínculos con el conocimiento, para avanzar en reconocer qué tipo de relación se construye y se produce en la escuela.

El conocimiento no es neutral

Se reconoce a la escuela como distribuidora de conocimiento, se reasigna el lugar de la verdad y de la objetividad. Dicho conocimiento es asignado como verdadero y objetivo que excluye y excluye otros saberes como los populares, despojados de otros atributos. (..) El conocimiento no es una suma de contenidos sino que es una relación activa que posee aspectos atribuidos al poder.

Los docentes llevamos adelante la tarea de enseñar y es importante tomar decisiones sobre lo que enseñamos. Para esto debemos posesionarnos sobre lo que debe ser conocido y aprendido,

Nuestro lugar no es neutro y nuestras relaciones de poder se inscriben en relaciones más amplias... (...)

Todos los procesos ligados al conocimiento se producen en un ámbito de lucha social que no se clausuran y que debemos disputar. Por lo tanto la relación de aprendizaje implica una relación de poder. Esto nos ubica en un plano que nos permite potenciar nuestras propias prácticas y luchar por alterar las realidades educativas.

¿Qué es el poder?

El poder es una relación social que se expresa en la educación: en las normas de disciplinas, en las relaciones jerárquicas, en la calificación docente.

Sin embargo a pesar de que todos nos hayamos en redes con las relaciones de poder somos portadores de una cuota del mismo y no todos los poderes son iguales

Estas relaciones son históricas; ver lo social y lo educativo desde el ángulo del poder implica darle al conflicto un lugar constitutivo en las tramas de experiencias y en la constitución de sujetos y no verlo como disfunciones, desvíos o circunstancias inesperadas.

Otro tema para pensar la apropiación del conocimiento como una relación de poder es el de la legitimidad de los conocimientos que se distribuyen y circulan en la escuela expresan una dominación ideológica.

Conocimiento e interés, saber y poder están vinculados.

La pretensión de un saber universal, neutro y descarnado de las relaciones sociales es refutado por varios de los grupos sociales que observa a su modo de ver sus tradiciones culturales, en tanto sus formas de conocer son dominadas y distorsionadas precisamente por esas formas universales del conocimiento

Esto nos lleva a pensar cuál es nuestro lugar en relación a nuestro conocimiento⁸⁰.

Actividades:

1. Anotá en los **márgenes** del texto una palabra clave que pueda resumir la idea central tratada en cada párrafo.
2. En función de las ideas principales que identifiques en el texto, elaborá una serie de **preguntas** sobre cuyas respuestas pueda quedarte un **resumen del texto**. En clases se realizará un debate.
3. Prepará por escrito, algunos de los argumentos que puedas extraer de la lectura del artículo.

TEXTO N°17	ESPACIO	FILOSÓFICO- PEDAGÓGICO	RELEVANCIA 5
-------------------	----------------	-----------------------------------	-------------------------

La educación y el debate necesario⁸¹ por Santiago Kovadloff

(..) Entre los problemas educativos que cabe resolver el contenido de la enseñanza dista de ser menor. Junto al analfabetismo convencionalmente entendido esta el que consiste en concebir a los educandos como seres a los que solo se los

⁸⁰ Revista: *La educación en nuestras manos*.

⁸¹ Artículo periodístico de *El mirador*. Domingo 28 de mayo de 2006.

debe capacitar para su exclusivo desempeño profesional. Un hombre educado no se reduce a ser un experto en este o aquel asunto.

En el mundo de hoy la capacidad competitiva de las naciones descansa sobre lo que cada una sabe mucho más que sobre lo que cada una tiene. Pero es también lo que ese mundo de hoy tiene profundas diferencias entre el desarrollo tecnológico e indigencia cultural en las sociedades que reducen la subjetividad deseable al cumplimiento de los ideales de consumo. (...)

¿Qué significa la palabra conocimiento? ¿Actitud para competir únicamente? Esto no basta. (..) Debemos decidir si se trata de crecer sólo con los pies en la tierra o de crecer con la mirada en el horizonte, es decir con alguna sabiduría. La educación debe promover la inclusión social y una mejor integración y si además es significativa no puede dejar de alentar la reflexión sobre el rumbo adoptado, en función del progreso.

Hay en el país un atraso en preparación científica y tecnológica y también en la formación cívica y espiritual de los futuros profesionales. Sin tecnología no iremos a ninguna parte y con ella encallaremos en un pragmatismo sin sustancia. Con ello, la vieja ignorancia será reemplazada por una nueva, no menos nefasta para la constitución de una auténtica ciudadanía democrática. Miles de niños argentinos que no egresan de la escuela básica derivarán en un empobrecimiento espiritual. (..)

En lo relativo a las escuelas primarias que hoy reciben a los niños provenientes de los sectores más desamparados, no se trata apenas de acondicionarlas, para que estén en todos los aspectos, a la altura de las mejores dotadas. Para perfeccionar sustancialmente la calidad de las escuelas pobres deberíamos interrogarnos sobre los alcances de las nociones de subjetividad y significado de la vida que, implícita o explícitamente, se imparte en esas escuelas mucho más favorecidas.

Actividades: (para los textos “La educación y el debate necesario” y “Es peligroso educar para el trabajo y no para la vida”)

1. Anotá en los márgenes de cada texto una palabra que pueda resumir la **idea central** tratado en cada párrafo.

2. Con la lista de palabras claves, redactá una **síntesis de los textos** en no más de quince renglones.
3. Realizá una **lectura comparativa** entre ambos textos, y escribe un texto que contenga diferencias (si las hay) y similitudes.

TEXTO N°18	ESPACIO	SOCIOPOLITICA	RELEVANCIA
			3

Vincent Marques
No es natural. Para una sociología de la vida cotidiana

UNO, CASI TODO PODRÍA SER DE OTRA MANERA

Algunas formas de vida distintas de las vigentes tienen gracia, indudablemente. Para mejor y para peor, las cosas podrían ser de otra manera, y la vida cotidiana de cada uno y cada una, así como la de los "cadaunitos", sería bastante diferente. La persona lectora no obtendrá de este libro recetas para cambiar la vida ni (sin que vayamos a hilar demasiado fino sobre la cuestión) grandes incitaciones a cambiarla, pero sí algunas consideraciones sobre el hecho de que las cosas no son necesariamente naturalmente, como son ahora y aquí. Saberlo le resultará útil para contestar a algunos entusiastas del orden y el desorden establecidos, que a menudo dicen que "es bueno y natural esto y aquello", y poder decirles educadamente "veamos si es bueno o no, porque natural no es".

Consideremos un día en la vida del señor Timoneda. Don Josep Timoneda I Martínez se ha levantado temprano, ha cogido su utilitario para ir a trabajar a la fábrica, oficina o tienda, ha vuelto a casa a comer un arroz cocinado por su señora, y más tarde ha vuelto de nuevo a casa, después de tener un pequeño altercado con otro conductor a consecuencia de haberse distraído pensando en si le ascienden o no de sueldo y

categoría. Ya en casa, ha preguntado a los crios, bostezando, por la escuela, ha visto un telefilme sobre la delincuencia juvenil en California, se ha ido a dormir y con ciertas expectativas de actividad sexual, ha esperado a que su mujer terminara de tender la ropa. Finalmente, se ha dormido pensando que el domingo irá con toda la familia al apartamento. Lo último que recuerda es a su mujer diciéndole que habrá que hablar seriamente con el hijo mayor porque ha hecho se sabe qué cosa.

Este es el inventario banal de un día normal de un personaje normal. La vida, dicen. Pero, ¡atención!, si el señor Timoneda es un personaje "normal", "medio" y este es un día normal, es porque estamos, en una sociedad capitalista" de predominio masculino, urbana, en etapa que, llaman de sociedad de consumo, y dependiente, culturalmente de unos medios de comunicación de masas subordinados al imperialismo. El personaje "normal", si la sociedad fuera otra, no tendría que ser necesariamente un varón, cabeza de familia, asalariado, con una mujer que cocina y cuida de la ropa, y con un televisor que pasa telefilmes norteamericanos.

Hablando de José Timoneda Martínez, consideremos ahora cómo incluso su nombre está condicionado por una red de relaciones sociales. Oficialmente no se llama Josep Timoneda I Martínez sino José Timoneda Martínez, vuelve la cabeza cuando alguien lo llama Pepe, se cabrea en silencio cuando es el jefe de personal quien le llama Timoneda sin el señor delante, y enérgica y explícitamente cuando es un subordinado suyo quien lo hace; insiste o no en hacerse llamar Pepe por una mujer según el aspecto que ella tenga, y se siente bastante orgulloso de ser cabeza de familia, porque a los niños han de nombrarlo según su cargo domestico de "papa". Hay mucho más, sin embargo, en su nombre mismo. No diré simplemente que si hubiese nacido en África quizá se llamaría Bambayuyu, que es un nombre muy sonoro y de un exotismo justificable por la diferencia de lengua. Sin salirnos de nuestro ámbito, observaremos que no naturalmente habría de componerse su nombre del nombre de un santo de la Iglesia católica, de un primer apellido que transmitirá a sus hijos y que le vincula al padre de su padre, y un segundo que no transmitirá y que le vincula al padre de su madre. Es solamente una forma. Podría llamarse Josep hijo de Joan Timoneda o hijo de Empar Martínez, Timoneda Josep o tomar el nombre de su origen y resultar Josep Timoneda de Borriana, o haber podido elegir, al llegar a mayor, el nombre o cuál de los dos apellidos prefería llevar adelante. Podría ser de otra manera, pero ésta es la que le ha correspondido, ya que vive aquí. Son costumbres. ¡Atención, sin embargo! Hay quien dice que "son costumbres" como si, reconocido el carácter no natura] de las

maneras de vivir, éstas fueran resultado de un puro azar, cuando en realidad nos reenvían una y otra vez a los datos fundamentales de la sociedad.

El nombre del señor Timoneda nos da pistas sobre la influencia de la Iglesia católica y sobre el hecho de que los padres "pintan" más que los hijos, y el padre más que la madre. Eso en el nombre solamente. Los actos cotidianos del señor Timoneda nos proporcionan muchas más pistas.

El señor Timoneda podría haber pasado el día de muchas otras maneras. Nada en su biología se lo impide. Podría haber trabajado en su casa, si es que se puede hablar de casa al mismo tiempo a propósito de un espacio de 90 m², en un sexto piso y a propósito de un edificio que fue la casa de los antepasados y sigue siendo taller. La mujer del señor Timoneda podía haber estado haciendo parte de la faena del taller y el hijo mayor también mientras aprende el oficio del padre. El más pequeño de los crios podía haber pasado el día en la calle o en casa de otros vecinos, sin noticia ni deseo de escuela alguna.

O bien, el señor Timoneda podía haber pasado el día cocinando para la comuna, por ser el día que le tocaba el trabajo de la casa, mientras los demás trabajaban en el campo, en la granja o en los talleres grandes o pequeños, todos proporcionalmente a sus fuerzas y habilidades; y hacia el atardecer reunirse todos para reírse ante una televisión más divertida o para discutir ante emisiones más informativas.

O el señor Timoneda podía haber trabajado aquel día doce horas (seis en las tierras del amo y seis en las que el amo le dejaba cultivar directamente) y haber regresado a la barraca donde vive amontonado con familiares diversos para comentar que el amo les había vendido junto con las tierras y preguntarse que tal sería el nuevo señor. O escucha al abuelo recitar historias, seguro de ser escuchado, seguro de ser el personaje principal de la familia.

El día del señor Timoneda podía haber sido, pues, muy distinto, y también el de las personas que le rodean. Sería un error pensar que sólo podría haber sido distinto de haber nacido en otra época. Con el nivel tecnológico actual son posibles diferentes formas de vida.

Esta pequeña introducción impresionista a una sociología de la vida cotidiana insistirá siempre sobre esa misma idea que cosas podría ser (para bien y para mal) distintas. Dicho de una manera más precisa: que no podemos entender cómo trabajamos, consumimos, amamos, nos divertimos, nos frustramos, hacemos amistades, crecemos

o envejecemos, si no partimos de la base de que podríamos hacer todo eso de muchas otras formas.

A menudo, cuando se muere un pariente, te atropella un coche, le toca la lotería a un obrero en paro, se casa una hija o te hacen una mala jugada, la gente dice:

-¡Es la vida!

O, bien

-Es la ley de la vida..

Lo que hacemos no es, sin embargo, La Vida. Muy pocas cosas están programadas por la biología. No es preciso, evidentemente, comer, beber y dormir, tenemos capacidad de sentir y dar placer, necesitamos afecto y valoración por parte de los otros, podemos trabajar, pensar y acumular conocimientos. Pero como se concrete todo eso depende de las circunstancias sociales, en las que somos educados, maleducados, hechos y deshechos. Qué y cuántas veces y a qué horas comeremos y beberemos, cómo buscaremos o rechazaremos el afecto de los otros, qué escala y de qué valores utilizaremos para calibrar amigos y enemigos, qué placeres nos permitiremos y a cuáles renunciaremos, a qué dedicaremos nuestros esfuerzos físicos y mentales, son cosas que dependen de cómo la sociedad -una sociedad que no es nunca la única posible, aunque no sean posibles todas-nos las define, limite, estimule o proponga. La sociedad nos marca no sólo un grado concreto de satisfacción de las necesidades sino una forma de sentir esas necesidades y de canalizar nuestros deseos.

Así, pensar una bomba nueva, desear una lavadora de otro modelo, comer más a menudo platos variados aunque congelados, valores a los demás por el número de objetos que poseen y dedicar los esfuerzos afectivos a asegurar el monopolio sentimental sobre una persona, no es más "humano", no es más "la vida", no es más "natural" que pensar nuevos trucos de magia recreativa, desear más sonrisas, hacer una fiesta el día en que sí que comes pollo-pollo o valorar a una persona porque tiene más capacidad de gozar que tú y está dispuesta a enseñarte.

El amor, el odio, la envidia, la timidez, la soberbia... son sentimientos humanos. Pero, ¿en qué cantidad y a propósito de qué los gastaremos? ¿Es lo mismo odiar a los judíos que a los subcontratistas de mano de obra? ¿Es igual envidiar ahora la casa con jardín y pinada de un poderoso, cuando quedan ya pocos árboles, que cuando eso

sólo representaba un símbolo de poder o de prestigio? ¿Es igual amar a una persona sometida que a una persona libre? ¿Se puede ser tímido del mismo modo en un mundo donde es conveniente ser presentado para hablar con otro, que en una sociedad donde todos se tutean, tratando de imponer una familiaridad que no siempre deseamos?

Nacer, crecer, reproducirse y morir. De acuerdo. Eso hacemos. Pero ¿acaso no importa cómo y cuándo naces, qué ganas y qué pierdes al crecer, por qué reproduces y de qué y con qué humor te mueres?

El señor Timoneda se levanta cuando el satélite artificial se hace visible en el cielo de su ciudad. Antes de salir de su cápsula matrimonial mira a su compañero, dormido todavía, y se coloca la escafandra individual. Despierta a patadas a la mutante que le sirve de criada y le da órdenes en inglés. Hoy es un día especial: la lotería estatal sortea simultáneamente los quince serán autorizados para procrear, los mil treinta y uno que se someterán a las pruebas de guerra bacteriológica, y sesenta y dos viajes a los carnavales de Rio para dos personas y una mutante. Sale a la calle ya dentro de su aeromóvil y choca enseguida con otro. Se matan los dos conductores y el viudo del señor Timoneda es obligado a seguir la costumbre de suicidarse en la pira funeraria. ¿Es natural eso?

Esa sociedad imaginaria resulta ser capitalista, postnuclear, despótica, de atmósfera precaria y homosexual-machista. Es una sociedad posible. Podría ser anticipada proyectando y acentuando los rasgos de la sociedad capitalista actual y suponiendo que hubiese tenido lugar, tras una rebelión feminista aplastada, una eclosión de la homosexualidad reprimida acompañada de un explícito culto al macho.

La persona lectora tiene ante sí ahora otra sociedad. ¿Es la única posible? Tal vez diga que no, porque personalmente apuesta por el socialismo ¿Un socialismo donde sólo cambie la forma de gestión del capitalismo? ¿Una sociedad igual a ésta excepto en el precio más barato de los electrodomésticos? ¡Ah! Un poco de distancia respecto de su entorno no le vendría nada mal al lector o a la lectora.

TEXTO N°19	ESPACIO	PERS. ESP. TEMP ARGENTINA Y AMERICANA	RELEVANCIA 5
-------------------	----------------	--	-------------------------------

PERSPECTIVA ESPACIO-TEMPORAL DE ARGENTINA Y AMÉRICA

Alejandro De León

LOS VENCEDORES DE PISCO. Fontanarrosa, Roberto

El que llevó la noticia a la mesa fue Augusto. Había ido al baño (se debía pasar por la cocina para ir al baño) y cuando regreso a su asiento le dijo a Marcelo:

— ¿Sabes quién es el ayudante de cocina?

— ¿Quién? —Marcelo lo miró. Se le notaba en los ojos la pesadez de la comida. Y la hora: eran ya casi las dos.

—Gorostiaga. ¿Te acordás de Gorostiaga? Marcelo frunció el ceño.

—Gorostiaga —insistió Augusto pegándole con la palma de su mano derecha en el brazo a Marcelo—. Gorostiaga. Que estudió con nosotros hasta sexto grado.

— ¡Ah! — se asombró Marcelo—. Garlitos. Garlitos Gorostiaga. ¡Claro! ¡Cómo no me voy a acordar! Gorostiaga ¡Qué loco era ese! ¿No?

Pero Augusto no lo oía, ya se había dado vuelta hacia Méndez que estaba terminando la casatta y le repetía lo del descubrimiento. Casi desde la otra punta, Mauricio también se entusiasmó.

—¿Y qué hace en la cocina? —dijo.

—Qué sé yo —se encogió de hombros Augusto—. Ahora viene.

—Claro, claro, que venga. Decíle que venga —se apresuró Marcelo.

—No, no, si ahora viene -aseguró Augusto—. Ahora viene. Me dijo que venía.

La mesa había recuperado, en un instante, la turbulencia de los primeros momentos.

El grupo, como todos los años, había sido gritón y jubiloso al reencontrarse.

Luego, con la comida había ido perdiendo empuje, y ya sobre los postres, antes del café, caía en un lógico estado somnoliento propio de los efectos de la bebida, la edad, y la curiosidad agotada con las primeras preguntas.

—Che, que lástima que se fue el profe —se afligió Armas—. Le hubiese gustado verlo.

—Quién sabe si se acuerda —dudó Mauricio.

— ¿El profe? — pareció ofenderse Augusto—. Con la memoria que tiene, ¿cómo no se va a acordar?

— ¿De Gorostiaga? —Marcelo dibujó una sonrisa despectiva—. Con lo quilombero que era Garlitos.

—Lástima que se haya ido —repetió Armas—. ¿Se sentía mal, che? ¿Estaba jodido?

—No —desestimó Artemio, que recién empezaba con la casatta, ya que había acompañado hasta su casa al profesor Nava—. Le dolía un poco la cabeza. Nada más.

—Y estaba cansado —agregó alguien.

—Y estaba cansado. Y. . .

—No es un pendejo como nosotros —explicó Fiori, y casi todos se rieron.

En ese momento se acercó hasta la mesa Gorostiaga. Entró al gimnasio cubierto quitándose el delantal por sobre la cabeza, sonriente, entre la sorpresa y la diversión. Tras los saludos, los abrazos afectuosos, y las miradas escrutadoras en procura de registrar los cambios impresos por el paso de años, le hicieron lugar en uno de los costados de la mesa, entre Augusto y Marcelo en

una silla que acercó Armas desde atrás de la tarima del escenario. Allí quedó Gorostiaga, algo confundido al sentirse centro de las miradas de los casi veinte comensales, casi extraños para él a pesar de los años de infancia transcurridos juntos. Se pasaba repiqueteando la palma de la mano derecha sobre la calva, saltando sus ojos por los rostros de sus ex compañeros, procurando adivinar, bajo adiposidades y arrugas, las caras frescas de sus antiguos amigos. Se hizo, entonces, un silencio molesto.

—Gorostiaga, carajo -se rió Bruno.

—Míralo a éste —señaló Gorostiaga a Pessoa—. Está igualito.

Pessoa se sonrió, modesto.

—Lo que es yo, no te hubiera reconocido —confesó Vega, desde la punta— ¿Cómo hizo éste para reconocerte? —preguntó después señalando a Augusto.

—Porque nosotros nos vemos año a año —explicó Armas—. Cada 365 días nos vemos las caras, pero a vos. . . ¿Cuánto hace que no te vemos?

— ¡Uhhh! —ululan varios.

— ¡Qué sé yo cuánto hace. . .! —se echó hacia atrás en su asiento Gorostiaga—. No. Yo a Augusto no lo había reconocido. Para nada.

—Yo lo reconocí —se ufano Augusto, tocándose con el pulgar izquierdo el pecho—. Apenas lo vi me di cuenta de quién era.

—Y eso que yo estaba disfrazado de cocinero —puntualizó Gorostiaga.

—Y. . . -argumentó Orlando, siempre ocurrente— delantal blanco. . . guardapolvo blanco—. Se rieron.

—¿Y qué haces de cocinero? —apuró Bruno—. ¿Sos cocinero?

Gorostiaga bajó la cabeza, inclinándola un poco, como disculpándose.

—Y. . . sí. . . —dijo. Marcelo iba a preguntar algo más, pero Gorostiaga se le adelantó-. Una changa, ¿viste?

—Sí, porque el año pasado no estabas acá. ¿No estabas, no?

—No, no, no. . . Esto fue una casualidad. Me llamaron porque se había enfermado no sé quién. Necesitaban uno más en la cocina. Pero. . . no. . .

—Mira qué casualidad —se rió Guzmán—. Qué suerte, ¿no?

— ¿Y ustedes? — pasó a la ofensiva Gorostiaga—. ¿Qué hacen?

—Todos los 24 de marzo nos reunimos acá —tomó la palabra en representación del grupo, Bruno—. Todos los años, desde hace como cuarenta años. . .

—Cuarenta y dos —corrigió Marcelo.

— ¡Cuarenta y dos años! ¡Qué bien, qué bien! —Gorostiaga los miraba, francamente asombrado por la constancia—. Está bien, porque así el grupo no se pierde ¿vieron? Porque a veces es una lástima cuando un grupo de muchachos, de estudiantes, después de tantos años juntos, tantas cosas lindas que uno ha vivido, se separa, se van cada uno por su lado, y chau. No se ven más. Bueno. . . que fue lo que me paso a mí.

—Y. . . esto se lo debemos más que nada al profe. A Nava —reconoció Humberto señalando vagamente hacia la puerta, significando que el mencionado Nava ya se había marchado.

—¿Quién es Nava? —Gorostiaga consultó a Augusto, a su lado.

—El profesor de Historia. ¿No te acordás? Gorostiaga enarcó las cejas. No se acordaba.

—¿Y por qué los 24 de marzo, che? —preguntó de pronto—. ¿Es el cumpleaños de alguno?

Marcelo lo miró, regocijado, unos instantes.

—No. . . el 24 de marzo. El 24 de marzo —explicó. Gorostiaga le mantuvo la mirada, luego paseó la punta de la lengua tras los labios, dudando, tal vez repasando las efemérides.

—24 de marzo. . . —musitó, con un amago de sonrisa.

— ¡24 de marzo! -repitieron varios.

—No me vas a decir que no sabes qué es el 24 de marzo —Bruno fue más directo.

Gorostiaga metió la cabeza entre los hombros y adelantó el labio inferior, en señal de ignorancia. Todos se rieron.

—No te hagas el boludo. Se hace el boludo —chancearon algunos.

—24 de marzo. . . -repitió como para sí Gorostiaga, en tanto se golpeaba una clavícula con la punta de los dedos de la mano derecha.

—La fecha patria. . . —se arriesgó a ser obvio Mauricio.

— ¿Qué fecha patria? . —giró su cabeza Gorostiaga hacia él, para interrumpir la pregunta y reír francamente—. Me están agarrando para la joda.

Dejó de reírse cuando advirtió cierta confusión en los rostros de sus amigos, algunas miradas extrañas, como buscando en él algún desequilibrio.

— ¿Qué fecha patria? —se animó, sin embargo, a completar la pregunta.

—Mira. . . —había cierto tono de advertencia en la voz de Bruno— si vos no la celebras es cosa tuya.

—Suerte que no está Nava. . . -agregó alguien.

—Pero nosotros. . . —siguió Bruno— los 24, al mediodía celebramos con las familias. Pero a la noche, desde hace 40 años, nos juntamos acá, en el colegio y festejamos juntos.

—Lo que pasa. . . —articuló, quizás tanteando, Gorostiaga- . . .es que no todos lo hacen. . .

—No importa, no importa —desestimó Bruno—. Por supuesto que no todos lo hacen. El nuestro es el único curso que lo hace. El único. Todos los años. Desde que terminamos el secundario.

—Sí, sí. . . —se refregó la cara Gorostiaga—. Lo que yo no entiendo. . . digo. . . la fecha. . .

—Goro, Goro. . . —llamó su atención Mauricio—. Te explico. Por supuesto que no es fácil de entender que casi veinte tipos, grandes ya, abuelos casi todos, tengan la voluntad, la constancia, la persistencia de reunirse año a año sin faltar uno solo, en el festejo del 24. Pero la cosa se entiende a través del profesor Nava, que ha mantenido viva esta tradición. Entonces, 24 de marzo, victoria de las tropas españolas sobre las argentinas en Pisco, nosotros nos reunimos y, por supuesto, homenajeamos a Nava. . .

Gorostiaga lo miró larga y profundamente, amagó una sonrisa.

—¿Victoria en dónde? —se adelantó en su silla hacia Mauricio.

—En Pisco -abrió sus manos, asombrado ante la pregunta, éste.

—Victoria. . . de las tropas. . . españolas —fue rememorando Gorostiaga— sobre.

Mauricio hizo un gesto desdenoso.

—No te hagas el boludo —dijo.

—No, no —se apresuró, casi desafiante Gorostiaga—. ¿Cuándo?

— ¿Ah, no te acordás la fecha? — desafió Marcelo—. Yo tampoco.

—Yo nunca he sido muy fuerte para las fechas —confesó Mauricio— 1800. . . -calculó.

— 1824 —agregó, desde la otra punta, Zarate, que se había mantenido callado o semidormido hasta ese momento-. 24 de marzo de 1824.

— ¿1824 ó 25? —pareció sorprenderse ante su propia duda Augusto.

—Suerte que no está Nava -dijo alguien.

— 1824 —reafirmó Zarate.

—Sí —Marcelo pegó con el índice sobre la mesa-. Porque en diciembre de 1823 fue Ayacucho. Luego, en enero del 24, Hernández reagrupa las tropas, el combate de Picaderas fue en febrero, y la derrota total de las fuerzas de San Martín y Bolívar es el 24 de marzo del 24. Sí, es en el 24, en Pisco.

—Un momento —vaciló Armas-. ¿Cuándo es fusilado Bolívar?

—26 —dijo Bruno—. Fines del 26. Meses antes de que San Martín fuese .llevado prisionero a Madrid.

Gorostiaga hizo resbalar su mirada por los rostros de todos, buscando alguna sonrisa socarrona, al menos un guiño cómplice, una mandíbula apretada reprimiendo una risa. Sólo vio gestos serios, atentos algunos, desentendidos otros, somnolientos varios.

—Pero. . . —volvió a pasarse la mano por la calva.

— ¿Qué? — fue agresivo Mauricio—, ¿Te parece mal?

— ¡No! —se apresuró Gorostiaga, sin saber bien qué negaba-. ¿Qué. . . ?

— ¿Te parece mal? —insistió Mauricio.

— ¿Por. . . por qué?

—Si te parece mal, decílo.

—No. . . es que. . . ustedes dicen. . .

—Le parece obsecuente —se dirigió Armas a los demás. Se hizo un silencio pesado. Algunas expresiones se tensaron.

—Sí, viejo. . . —repitió Armas, como para sí—. Le parece obsecuente.

— ¿Te parece obsecuente? —se enfrentó Bruno con Gorostiaga. Este había adquirido una expresión espantada. Meneó la cabeza, negando.

—Nava no es como los demás, Goro -dijo Augusto—. No es como los demás. El mismo nos lo ha dicho. El no se aprovecha. No se aprovecha. Siempre nos ha tratado bien. Casi igualitariamente. Nos permite cosas. Es distinto.

—Y eso que podría ser muy diferente —se apresuró a agregar Mauricio-. El nos lo ha dicho. Hay otros que no tienen ninguna prosapia y sin embargo se aprovechan. Pero él no.

El no porque es un verdadero señor. Si venimos todos los años acá a homenajearlo, puede ser un poco a instancias de él, pero ya no es obligatorio como los primeros años. Te digo que lo hacemos por una cuestión de cariño, también. Tómalo como quieras.

—Yo. . . yo. . . —Gorostiaga se puso una mano sobre el pecho.

— ¿Vos sabes quién es Nava? -le preguntó Bruno.

—Sí —se encogió de hombros Gorostiaga—. El profesor, el profesor de Historia.

—No —se fastidió Bruno—. Te digo. ¿Sabes de quién descende? El es Fermín Nava de Henares. Y el general Ismael Hernández Garañón, era Ismael Hernández Garañón y Nava. Fijate vos.

—Fijate vos si podría exigir —agitó su mano derecha en el aire Marcelo.

—Descendiente directo del general Hernández.

—El general Hernández. . . —Gorostiaga tanteó con su índice derecho, como siguiendo una línea dibujada en el aire.

—El 24 de marzo de 1824. . . —se armó de paciencia Mauricio— . . .el que vence a Bolívar y San Martín en Pisco es el general Hernández Garañón y Nava que después es Emperador de Chile y el Río de la Plata.

—No. . . no sabía —murmuró Gorostiaga.

—Bueno. . . -accedió Mauricio, condescendiente—. Hay muchas cosas que uno se olvida. Mira yo, que me había olvidado la fecha.

Sin duda, para Mauricio, no se le podía pedir a un hombre cuyo destino lo había llevado a terminar de ayudante de cocina, el nombre completo del vencedor de Pisco.

—Yo te digo. . . -comenzó Bruno, casi a modo de confesión frente a Gorostiaga— que vengas sin ninguna vergüenza.

—Por supuesto. Ninguna —dijeron varios.

—No se trata de intentar quedar bien con el poder —continuó Bruno—. Ni chuparle las medias a alguien que pueda conseguirme un crédito, o un puesto acá o en Madrid. Es una cosa de afecto, nada más. Un reconocimiento hacia alguien que, pudiendo hacernos sentir todo su poder, o su influencia, sólo se ha preocupado por que conozcamos nuestra historia, que apreciemos a nuestros próceres, etc., nada más. .

—Te digo más. . . —se tornó confidencial Augusto—. No nos cobra ni las regalías. Ni las regalías.
 —No digas nada de esto —solicitó Marcelo. Gorostiaga negó con la cabeza.
 — ¿Qué nos exige? — adelantó Armas—. Que le paguemos la cena todos los años. Mira vos. Y no tiene ni que decirlo. Lo haríamos de cualquier manera.
 —No es obsecuencia, no -negó firmemente Bruno.
 —Te imaginas que con sus contactos, Nava podría hundirnos, si quiere -siguió Armas.
 —Si no, pregúntale a Schapira —se sonrió, memorioso, Augusto.
 — ¿Te acordás de Schapira? Gorostiaga volvió a negar con la cabeza.
 —Bueno. . . déjalo ahí —cortó Mauricio.
 —Sí. Déjalo ahí. Mejor —aprobó Marcelo. Gorostiaga los miró a todos e irguió el torso.
 —Bueno, muchachos. . . —se puso de pie-. Tengo que seguir trabajando— algunos se pararon, otros aprovecharon para desperezarse—. Muy lindo. Muy lindo. Me alegra mucho haberlos visto. Hubo quienes se quedaron sentados, mejor dicho, repantigados en sus asientos y saludaron a Gorostiaga con la mano desde allí. Augusto, Marcelo y Bruno lo abrazaron. "Chau Goro, chau", gritaron otros, desde lejos.
 Gorostiaga caminó hacia la cocina, se paró antes de llegar a la puerta y se volvió para mirar hacia el grupo. No contestó a los últimos saludos. Mostraba una expresión turbia en la cara. Luego siguió su marcha y se metió en la cocina.
 —Che. . . -reclamó atención Mauricio- este Gorostiaga... -se pegó con la punta de los dedos de la mano derecha en la frente— duro. . . ¿eh?
 —Y. . . por algo largó —disculpó Aurelio. Pidieron el café.

TEXTO N°20	ESPACIO	FILOSÓFICO- PEDAGOGICO DIDACTICO	RELEVANCIA 5
-------------------	----------------	---	------------------------------

Aplicación práctica

1- Herramientas de Estudio

Las herramientas descritas en el presente trabajo son sólo eso, herramientas. Deben ser utilizadas por el alumno para trabajar los textos y comprenderlos. En la práctica han demostrado ser muy eficaces para el estudio, el desarrollo conceptual y la ejercitación de la memoria. Además favorece el desarrollo de las habilidades de relación, jerarquización, planificación, creación, inducción, deducción, cooperación, elaboración de hipótesis y argumentaciones, etc.

Al interactuar intelectualmente con los textos (objeto de estudio) y realizar las actividades prácticas se espera que el estudiante no olvide rápidamente lo aprendido ya que son muchas las actividades mentales involucradas en el proceso de construcción del conocimiento.

Para poder abordar y comprender los textos es necesario proceder gradualmente y en forma ordenada.

La **lectura comprensiva** requiere un método de abordaje. La forma más eficaz de iniciar la lectura es a través de los siguientes pasos: una lectura global y lectura analítica. Dentro de estos niveles de lectura existen técnicas que posibilitan la apropiación de los contenidos.

En el desarrollo de estrategias lectoras es un problema complejo por lo cual se plantean las siguientes preguntas: ¿qué es comprender un texto escrito? ¿qué procesos y subprocesos realizamos? ¿qué estrategias utilizamos? ¿cómo hacemos para que un texto, que se encuentra impreso en un libro, se integre a los conocimientos previos de nuestra mente y quede representado allí?, ¿cómo podemos saber las personas realizaron adecuadamente el proceso de comprensión lectora y si aplicaron las estrategias adecuadas?

El fenómeno de la comprensión (general) implica el funcionamiento de una compleja interacción de procesos cognitivos o mentales, que actúan de manera simultánea, procesando información de distintos niveles de aproximación del mundo físico, social y cultural.

Actividad:

a-realizar una lectura global del texto de fontanarrosa.

b-realizar una lectura analítica del mismo texto identificando: tiempo-espacio-personajes principales y secundarios (caracterización de cada uno de ellos)-argumento-

2- Los procesos cognitivos

Las teorías psicológicas y los modelos de aprendizaje, actualmente están interesados en los procesos internos que ponen en juego los sujetos: es decir, en cómo codifican, almacenan, recuperan y combinan la información, para dar respuestas adaptadas a las exigencias de su ambiente. Se presta especial atención a los procesos de búsqueda que el sujeto realiza y a la evaluación de las alternativas. Para la búsqueda y evaluación de alternativas de solución, es necesario que el sujeto

aplique estrategias cognitivas, que deben disponer de un sistema de control que guíe el funcionamiento de los procesos cognitivos.

Aparece aquí el constructo: **metacognición**, como la habilidad que el sujeto tiene para pensar sobre el propio pensamiento y controlar sus procesos mentales.

El conocimiento de los procesos cognitivos de los que cada sujeto es capaz, facilitará tanto el aprendizaje de los contenidos como la organización de los mismos.

PROCESO	CONCEPTO
ANALIZAR	Descomponer un todo en sus partes y considerarlas de a una.
APLICAR	Usar un conocimiento dentro del ámbito al que pertenece: en ejemplos similares usar lo aprendido.
CLASIFICAR	Agrupar de acuerdo con ciertos criterios, separar lo diferente, que está mezclado.
COMPARAR	Examinar dos o más objetos, hechos, ideas, etc. buscando las semejanzas y diferencias.
CRITICAR	Formular un juicio sobre algo, apoyando o rechazando una afirmación o negación, respaldándose en argumentos o pruebas.
CUESTIONAR	Formular preguntas sobre algo.
DEFINIR	Dar el significado exacto de un término, mencionando sus características esenciales.
DESCRIBIR	Enumerar ordenadamente las características más importantes de una cosa, hecho o situación.
DISCRIMINAR	Diferenciar, seleccionar o distinguir una cosa de otras parecidas.
DISCUTIR	Examinar un juicio con otros para decidir acerca de su verdad o falsedad, dando argumentos a favor o en contra.
DIAGRAMA	Dibujo esquemático que muestra las relaciones espaciales o espacio/temporales de ciertos objetos o de las partes entre si
EJEMPLIFICAR o ILUSTRAR	Proponer un caso en el cuál se pueda observar aquello de lo que se está hablando, mencionar casos que correspondan a una idea.
ENUNCIAR	Formular con precisión y brevedad una idea, una teoría o principio.
EVALUAR	Valorar, estimar. Ubicar algo dentro de una escala, asignándole un valor.
EXPLICAR	Desarrollar lo implícito en una idea, un tema o suceso, dando razón de sus causas y aclarando su significado.
EXTRAPOLAR	Aplicar un conocimiento fuera del ámbito al que pertenece, utilizarlo en otras situaciones.
GENERALIZAR	Percibir un rasgo común a varias situaciones u objetos.
HIPOTETIZAR	Proponer posibles explicaciones a un hecho o fenómeno.
IDENTIFICAR	Reconocer rasgos particulares, separar lo principal de lo accesorio.
IDENTIFICAR SUPUESTOS	Descubrir por inferencia algo que está funcionando como supuesto fundamento de lo afirmado y cuya verdad se da por probada, aunque no lo ha sido y podría ser falso.
IMAGINAR	Formarse idea de algo que no está presente, ver algo mentalmente.
INFERIR	Proponer explicaciones o sacar una conclusión o idea nueva, a partir de ciertas premisas o ideas ya sabidas.
ILUSTRAR	Representar una idea mediante una imagen a manera de ejemplo.
INTERPRETAR	Entender el significado de un escrito, dibujo, esquema, mapa,... traducir de un lenguaje a otro más claro.
OBSERVAR	Notar, percibir, reparar en... Ver con atención tratando de identificar las características de un objeto u hecho, para poder describirlo.
OPINAR	Formular un juicio, sin fundamentarlo rigurosamente.
ORDENAR	Organizar lo que está confuso, disponer de un modo determinado, arreglar.
RELACIONAR	Establecer conexiones causales, lógicas, cronológicas, u otras, entre hechos o entre ideas, buscando la solución de un problema o la coherencia entre un conjunto de ideas.
RESUMIR	Enunciar brevemente un tema respetando el orden y el lenguaje del original del cual se toma.
SINTETIZAR	Enunciar brevemente lo esencial de un tema, Abreviar la información y organizarla de un modo personal.
VALORAR	Afirmar la verdad, la utilidad o la conveniencia de un sujeto, objeto, un hecho

Actividades:

- 1- -observar y valorar cada una de las características de los personajes.
- 2- -relacionar el texto con la historia escolar personal.
- 3- -interpretar el significado principal del cuento.
- 4- -ilustrar la idea central mediante un dibujo sin texto.
- 5- -inferir por que el profesor tiene tanto poder sobre sus alumnos.
- 6- -imaginar una situación similar a la propuesta por el autor.
- 7- -identificar cuales son los supuestos sobre la enseñanza de la historia que subyacen en el cuento.
- 8- -hipotetizar un título alternativo para el texto.
- 9- -generalizar las actitudes de los personajes.
- 10- -extrapolar la situación planteada a otro ámbito social
- 11- -criticar la posición del personaje del profesor.
- 12- -clasificar a los personajes según su postura.

3- Técnicas de resumen y síntesis

¿Qué es un Resumen?	¿Qué es una Síntesis?
<p>Reducción de un texto respetando el estilo y vocabulario del autor.</p> <p>Se toman las ideas centrales que expresa el autor respetando el orden y el lenguaje del mismo</p> <p>Los pasos para realizar un resumen son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. lectura global 3. hacer una lectura analítica con subrayado de ideas principales y secundarias 4. redactar integrando las ideas principales. <p>Consideraciones:</p> <p>Omitir los diálogos Evitar la repetición Emplear la 3º persona del singular Evitar el estilo telegráfico que impide la comprensión Utilizar correctamente los signos de</p>	<p>Reducción de un texto a sus conceptos esenciales con un vocabulario y estilos propios. Integra y condensa el contenido desde una perspectiva personal y creadora. Es una combinación de mayor nivel intelectual porque ordena los conceptos en forma personal teniendo en cuenta los siguientes items: la veracidad de las afirmaciones, la lógica de las ideas del autor con las expresiones, ideas o conceptos que se agreguen a la síntesis.</p> <p>Permite mayor libertad de construcción en cuanto al lenguaje y a la estructura de las ideas</p> <p>El fin que se quiere lograr es el del proceso: Síncresis-----Análisis-----Síntesis</p> <p>La Síncresis: explicación global de la realidad, de una idea o texto, sin profundizar en las partes que lo componen.</p> <p>El análisis es la descomposición de un fenómeno de cualquier tipo en sus partes, principios o elementos con el fin de comprenderlo mejor.</p> <p>La síntesis, recompone el todo (fenómeno) luego de haberlo analizado. Reagrupa nuevamente los elementos y</p>

puntuación.	nos vuelve a presentar la realidad completa en forma integrada, pero le otorga otra significatividad.
-------------	---

Actividades:

- -realizar un resumen.
- -realizar una síntesis

TEXTO N°21	ESPACIO	PERSP. ESP. TEMP ARGENTINA Y AMERICANA	RELEVANCIA 5
-------------------	----------------	---	-------------------------------

Una periodización para la historia americana por **Ciro Rene Lafón**

Responde a las exigencias metodológicas contemporáneas vigentes entre los estudiosos de la especialidad. Está concebida para ordenar cronológicamente las unidades significativas del acontecer humano en América y tiene una disposición simétrica a la periodización del Viejo Mundo, en tanto el desenvolvimiento cultural del Nuevo Mundo ha sido homólogo al que se cumplió en aquél. La designación de períodos y subperíodos evita la confusión con la prehistoria europea en tiempos prehispánicos. La subdivisión del Período Hispánico pone énfasis en la situación de contacto entre europeos y aborígenes y discrimina claramente la imposición de la autoridad española. El Período Independiente ha sido subdividido de manera distinta en cada una de las naciones latinoamericanas y en su momento, explicaremos cuál es la que proponemos para nuestra historia nacional.

Antes de entrar en la propuesta específica, nos ha parecido conveniente explicar la terminología que usamos, retomando algunas precisiones que fueron adelantadas en la primera parte de este trabajo. Cuando decimos "periodización", queremos indicar la acción y efecto de periodizar, que significa organizar en orden de sucesión cronológica las unidades significativas del acontecer humano en la unidad espacial que nos interesa. Periodizar proviene de período, entendido como una franja horizontal de tiempo entre dos fechas precisas y/o convencionales. Es una unidad de comparación, esto es, nos permite realizar la comparación de lo que ocurre entre las dos fechas acotadas en distintas unidades espaciales (análisis sincrónico) y verificar qué es lo que hubo antes y después del momento en que el historiador elige para estudiar. Esta jerarquía no tiene otra connotación que no sea temporal, y así ha sido concebida, como se verá.

Es una unidad de carácter operativo e instrumental, para ensayar la interpretación procesal del acontecer humano y luego proceder al intento de interpretación y explicación. En este segundo momento, de indagación, el período adquiere otra connotación: se convierte en una unidad de análisis sociocultural, determinada por una realidad contextual dada, en un tiempo dado, individualizada por la acción de una persona (por ej., época de Rosas), por ciertas circunstancias político-institucionales (por ej., la anarquía) o por el predominio de una orientación política (por ej., el Tercer Reich).

Los acontecimientos elegidos para marcar el comienzo y el fin de los Períodos son de capital importancia para Europa y para América. Así ocurre con el Descubrimiento, cuyos ecos perduran todavía en ambos hemisferios. Con la Independencia de las repúblicas americanas ocurre otro límite. Las historias nacionales que se inician a partir de la integración de los estados nacionales latinoamericanos; no dejan por ello de ser Historia Americana.

La denominación de los subperíodos apunta a enfatizar el matiz cronológico. Los nombres de los subperíodos que integran el Período Prehis-pánico sólo implican temporalidad, como se desprende de los prefijos: proto, paleo y neo, y transición en el caso de mesoindio. El término "indio" es la denominación tradicional del aborigen americano. Las fechas que aparecen en el cuadro que acompaña el texto son las que acuerdan los especialistas a partir de la evaluación de los datos disponibles.

Dimensión temporal

Historia arqueológica

SECUENCIA: Ordena unidades de análisis y unidades de integración en cada unidad espacial (contexto, fase, complejo, cultura, tradición cultural)

FUNDAMENTAL: secuencia en cada unidad espacial es una sucesión estratigráfica en componentes.

Encadena la relación procesal.

Ensaya la reconstrucción del acontecer.

Historia propiamente dicha

SERIE: Ordena acontecimientos, estructuras y unidades mayores en cada unidad espacial

Ensayo la reconstrucción procesal.

Explica y comprende el acontecer.

PERÍODO PREHISPÁNICO

Neoindio
Mesoindio
Paleoindio
Protoindio

PERÍODO HISPÁNICO

Colonial Pleno
Colonial Inicial
Hispanoindígena

PERÍODO INDEPENDIENTE

Historias nacionales

Período prehispánico

Durante el Protoindio los recién llegados empezaron a adaptarse al nuevo habitat y a difundirse en el espacio, aunque con muchas limitaciones ocasionadas por las barreras de hielo. Convencionalmente se extiende hasta unos 20.000 años a.C. De lo que puede llamarse la primera oleada, entre 70.000 y 60 000 a.C., tenemos pruebas directas: restos humanos, como ocurre en San Francisco, pero no tenemos artefactos. En la segunda oleada, entre 40.000 y 25.000 a.C. ocurre lo contrario: tenemos artefactos, pero no restos humanos.

En América Central y América del Sur hay restos más tardíos, que llegan hasta 20.000 a.C. Fueron buscadores de comida, agrupados en bandas de cazadores y recolectores, que se movieron detrás de sus presas. Los restos que conocemos son todos de homo sapiens (el protoindio equivale al Pre-proyectil point, de Alex Krieger).

El Paleoindio se extiende hasta una fecha que oscila entre 8000 y 6000 a.C., aun cuando Convencionalmente hay acuerdo en afirmar que para la primera fecha los hielos de la cuarta glaciación ya se habían retirado. De i tiempo tenemos mayor número de testimonios y de yacimientos, especialmente alrededor de los 10.000 años a.C.

Se produce una gran innovación técnica en los artefactos, que sugiere la presencia de un arma espada: el atlatl, que antecedió al arco. Se convierten en cazadores especializados. Sus restos están dispersos por todo el continente, incluida América del Sur hasta Patagonia y Tierra del Fuego. Lograron una adaptación al medio que obtuvo una adecuación casi perfecta entre caza y recolección. Fue un estilo de vida que perduró largo tiempo. El único lugar que no recorrieron fue la Amazonia.

El Mesoindio se extiende desde el 8000 hasta el 2000 a.C. La retirada de los hielos produjo grandes cambios ambientales y el medio empieza a parecerse al actual. Aparecen nuevas formas de subsistencia, nuevos patrones de asentamiento y cambios tecnológicos. Los grupos humanos se dispersaron y ocuparon hábitats que condicionaron desarrollos claramente diferenciados, de los cuales algunos perduraron hasta tiempos del neolítico. Tanto de América del Norte como de América del Sur, incluido nuestro país, tenemos abundante documentación y fechas precisas.

Con seguridad fue a fines de este período que el hombre americano descubre el proceso de germinación y comienza sus primeras experiencias de cultivo.

El Neolítico se extiende desde el 2000 a.C. hasta que se produce la situación de contacto con el europeo. La primera fecha concreta es 1519, con la entrada de Cortés en Tenochtitlán, pero varía según los lugares, en general alrededor de la mitad del siglo XVI, e incluso más tarde.

En esa fecha ya están definidas las áreas ecológicas del continente. Se desarrolla definitivamente la agricultura, insinuada en el mesoindio. En el antiguo Perú, parece ser menos antigua que en Mesoamérica (Mac Neish).

La agricultura americana es independiente de la agricultura del Viejo Mundo. Unos 6000 años a.C. en los Andes Centrales se cultiva batata, papa y jiquima (tubérculo). En el 4500, quinoa, calabaza, amaranto. El maíz es un poco más tardío. En Mesoamérica, entre el 7000 y el 4000 a.C., maguey, calabaza y aguacate, y se emplea la irrigación artificial. Entre el 3500 y el 4000, maíz. En la Amazonia y la floresta tropical de América Central y noroeste de América del Sur prefirieron sembrar mandioca y yuca, condicionados por el tipo de suelo.

En Neolítico la cerámica se difunde en todas direcciones, de modo que su estudio es importante por su significado cultural y su asociación con el sedentarismo y la agricultura. La agricultura surge independientemente en distintos lugares de América.

El urbanismo se insinúa en las primeras aldeas agrícolas de Mesoamérica a comienzos del Neolítico y culmina con la Tradición Cultural Mesoamericana que encontró Hernán Cortés. En el Antiguo Perú, ocurrió un fenómeno equivalente, que culminó con la expansión incaica que encontró Pizarro. En las regiones marginales, como en el norte de Chile, el noroeste argentino y el altiplano boliviano, el desenvolvimiento siguió una aceleración distinta y fue interrumpido por los europeos.

Período hispánico

En el subperíodo Hispano indígena ocurre lo que hemos llamado la situación de contacto entre europeos e indígenas, que termina con la ocupación definitiva del territorio en los distintos lugares donde se produjo, con la instalación y funcionamiento de las instituciones residentes.

Comienza el proceso de mestización biológica y cultural, no terminado aún en muchas regiones, que es imprescindible enfrentar como lo que fue: el choque de dos hombres, dos culturas, dos estilos de vida, dos mundos distintos, y la manera lícita de hacerlo es con el enfoque sociocultural, como un proceso de aculturación-transculturación bilateral.

La forma cultural que resultó la hemos denominado Cultura criolla, origen a su vez de distintas tradiciones culturales, cuya significación se verá en la periodización que propondremos para nuestro país. El adjetivo criollo/a es utilizado aquí con un sentido etimológico (de: creóle) tal como fue usado en las Antillas, y no como calificación de los españoles americanos.

Esta forma cultural primigenia, síntesis cultural de componentes claramente diferenciados, es el núcleo inicial de lo que puede concebirse como una cultura básica latinoamericana que, pasando de generación en generación, incorporó las diferencias regionales, aportes endógenos y exógenos, y dio lugar a las futuras configuraciones socioculturales, que culminarían en los estados nacionales contemporáneos.

El primer paso es determinar cuál fue el aporte de uno y otro origen. Ahí se impone la utilización de la metodología ya probada para hacerlo y con resultados positivos, más allá de la Cartilla Histórica tradicional.

Implica la utilización de las fuentes arqueológicas, históricas y antropológicas, el conocimiento de la etnografía histórica y la Etnohistoria y la aplicación del método histórico en la arqueología. Es lo que la corriente española (Jiménez Núñez) ha llamado la «línea de base» para estudiar la historia de América a partir del siglo XVI, y que nosotros usamos también para estudiar la historia arqueológica, a partir del método histórico en arqueología. El principio de la continuidad histórica sostiene nuestra posición.

El Colonial inicial está íntimamente vinculado con la situación de contacto. Las instituciones administrativas que usamos para delimitarlo implican la ejercitación de las tres armas básicas de la dominación: la encomienda, la evangelización y el tributo. No tiene la misma duración ni las mismas características en el continente. A medida que los conquistadores se expandían, aprovechaban y usaban de la experiencia adquirida. En el Perú, aprovecharon las enseñanzas de Tierra Firme, y en el noroeste argentino y Chile, las del Perú. Por eso varía también el límite para el período siguiente.

El Subperíodo Colonial pleno se inicia con la creación de la institución virreinal, que implica la máquina colonial española funcionando a pleno: en 1535 se crea el Virreinato de Nueva España. En 1543, el Virreinato del Perú. En 1717, el de Nueva Granada, disuelto y vuelto a crear en 1739. Y finalmente, en 1776, el Virreinato del Río de la Plata.

El punto de partida para analizar este período es la clarificación de la institución virreinal, netamente burocrática, nada feudal, ni patrimonial, ni localista. El virrey era un funcionario revocable, designado por un tiempo determinado y sujeto al juicio de residencia.

Sobre todo este proceso se proyecta la acción de la Iglesia, que penetra verticalmente la sociedad y la cultura desde el primer momento, convertida en un factor de poder de gran envergadura, pero frenado por la Corona, que ejerció el derecho de patronato, y avanzó sobre ella cada vez que pudo, sin tomar una decisión definitiva respecto de algún sueño acariciado pero no confeso: la creación de una Iglesia Americana.

La última parte del Colonial Pleno, cuando la Corona decidió acentuar un poco más su centralismo, marcó el comienzo de los movimientos independentistas que culminaron en los primeros lustros del siglo siguiente, dando lugar a la iniciación del que aquí hemos llamado Período Independiente. En este período se originan las historias nacionales de América latina.

Período independiente (Historias nacionales)

El rastreo intenso de los comienzos de cada nacionalidad y de su lengua o inexorable consolidación dará lugar a la primera gran adquisición de nuestra propuesta de estudiar el acontecer humano en América con precisiones de lugar y de tiempo. Debemos conocer con claridad qué es lo que aconteció antes en cada lugar y en cada tiempo, sin descuidar qué acontecía en otros lugares del continente en términos de contemporaneidad), para ensayar la reconstrucción de todo el proceso y su comprensión V explicación. Sólo sabiendo qué pasó antes y qué ocurrió después pódennos aspirar a conocer cuáles fueron las consecuencias de las decisiones de cada grupo humano para decidir su futuro y definir cuáles fue-razones que orientaron esa decisión en un sentido y no en otro. Luego veremos qué relación existe con el acontecer humano europeo y mundial.

El meridiano de la Historia de América pasa por América y el de la Historia Argentina, por la Argentina, sin monroísmo antropológico, sin latinoamericanismo exclusivista y sin chauvinismo argentinista.

El mundo de la naturaleza, de la sociedad y de la cultura es un proyecto de la humanidad toda. La realidad sociocultural americana o argentina, específica, es un proyecto del hombre americano o del hombre argentino, en cuanto forman parte de la humanidad. El hombre es el único protagonista de la historia tal como la concebimos: es el protagonista del acontecer humano: pasado, presente y futuro. Nuestro presente argentino alguna vez fue futuro, del mismo modo que alguna vez será pasado. De lo que se desprende que ahora estamos haciendo nuestro futuro. Responsabilidad que como docentes, se agiganta.

Queremos hacer la historia, y enseñarla tal como fue y no como nos hubiera gustado que fuera o como nos han acostumbrado a admitir que lo fue. El Período Independiente en nuestro país lo trataremos más adelante, en cuanto para enfrentar la tarea propondremos una nueva periodización. Entendemos

que el acontecer humano de América proyectado sobre esta periodización permite identificar cuáles son los centros de interés; alrededor de estos debe girar el estudio y la enseñanza de la Historia de América, que trataremos a continuación.

El tema inicial es el origen del hombre americano y el poblamiento de América, que reclama urgentemente ser tratado a la luz de los estudios antropológicos, paleoantropológicos y arqueológicos de los últimos treinta años. Es el único modo de terminar con las explicaciones basadas en razonamientos puramente especulativos o en un difusionismo extremo, que disfraza el etnocentrismo y el europeísmo, todavía prevalentes en muchos estudiosos y en los medios intelectuales y cultos. La actualización de los conocimientos cronológicos, sociales y culturales permitirá el replanteo de este tema, en este tiempo (1992).

El estado actual de la información ha posibilitado rehacer las grandes líneas del desarrollo cultural americano prehispánico en las unidades espaciales identificadas y sistematizadas jerárquicamente en el continente, Única vía para poder explicar el origen del mosaico sociocultural y racial que encontraron los europeos. Este segundo gran tema no debe ser confundido con la Prehistoria de América, como ocurre corrientemente.

Los acontecimientos que abarcan los dos enunciados se desarrollan todos en el Período Prehispánico.

El tema crucial de la Historia de América es la situación de contacto entre europeos y aborígenes. Es la hora y la oportunidad de replantearlo con enfoque totalizador de cuño antropológico cultural. Se impone redimensionar la situación de contacto usando las fuentes y testimonios de ambos campos para conocer la circunstancias reales desde el principio y de qué modo esas circunstancias condicionaron y signaron indeleblemente el fenómeno posterior, con la contribución de disciplinas como el folklore y la mitología, fuentes legítimas para la historia de América.

Estrechamente vinculados con los anteriores aparecen otros dos importantes temas: la ocupación de la tierra y posterior colonización hispanolusitana (no se excluyen las de otro origen, pero se trata de enfatizar Latinoamérica) y la administración colonial hispanolusitana (con las mismas salvedades que el anterior). El primero requiere profundizar el estudio de la exploración y el régimen de tenencia de la tierra con las implicaciones y particularidades

económico-sociales y político-culturales en cada lugar y en cada momento, más el rastreo de su proyección en el futuro (el presente latinoamericano). El segundo no puede desligarse del anterior, y también exige un enfoque abarcativo y totalizador con todas las particularidades locales y regionales, con su proyección en el Período Independiente y hasta nuestros días. No se trata, por consiguiente, de un modelo teórico, aséptico y sistemático, como se suele ver en los cuadros sinópticos de los manuales.

La acción de la Iglesia Católica en América, que penetró el acontecer humano durante el Período Hispánico, lo trascendió y atravesó el Período Independiente, perdurando hasta nuestros días, con intensidad diversa en las distintas repúblicas americanas, constituye otro de los temas que reclama urgentemente un estudio honrado y exhaustivo. No deberá ser ni apologético ni destructivo, sino que deberá ocuparse de las formas populares del catolicismo que surgieron en América, de los movimientos mesiánicos que nacieron y perduran, como así también de la acción de otros credos.

Es evidente que la dimensión que supone el desarrollo de los temas precedentes facilitará la posibilidad del tema siguiente de nuestra propuesta: sociedad y cultura en el Período Hispánico. No dejamos de insistir en la necesidad de exigir un tratamiento totalizador en cada una de las nuevas configuraciones que iban consolidándose y del funcionamiento de las instituciones locales. Especialísima atención requerirá el estudio de la servidumbre y la esclavitud de indios y africanos (negros) y del aporte de la negritud a la realidad sociocultural americana como así también su proyección futura (el presente latinoamericano), independientemente de la acción de la Iglesia Católica.

Como culminación de esta manera de tratar el acontecer humano en América antes del Período Independiente, hay un tema de gran trascendencia: repercusión en América del cambio de política de la corona española y de la situación europea en la segunda mitad del siglo XVIII. Claro que mirado e interpretado desde América. Fueron los hombres americanos quienes eligieron su destino, más allá de las "causas" de la cartilla histórica. En las Ciencias Humanas, sean ellas sociales o no, entre causa y efecto, se interpone el accionar humano y su decisión (praxis).

TEXTO N°22	ESPACIO	PERSP. ESP. TEMP ARGENTINA Y AMERICANA	RELEVANCIA 3
-------------------	----------------	---	-------------------------------

LOS QUILMES

LEGENDARIOS POBLADORES DE LOS VALLES CALCHAQUIES

Por Teresa Piossek Prebish



CAMBIOS HISTÓRICOS: LA LLEGADA DE INKAS Y DE ESPAÑOLES



Durante seis siglos los quilmes fueron dueños indiscutidos del suelo que ocupaban, pero a fines del siglo XV sucedió algo que sería el prolegómeno de radicales e irreversibles cambios futuros:

Hacia 1480 comenzó la invasión inka al norte y centro argentino, y los pueblos de los valles fueron sometidos uno a uno. Debieron aprender quichua, la lengua general del imperio llamado Tawantinsuyu; pagar tributos al Inka; brindar servicios diversos como mantenimiento de caminos y provisión de alimentos; aceptar, dentro de su comunidad, la presencia de representantes imperiales para los cuales levantaron viviendas y depósitos-albergues denominados *tampus*.

Esta presencia se manifiesta en el pueblo de los Quilmes, en una construcción situada al sudoeste del área urbana. Es de planta rectangular, de aproximadamente 6,50m. por 3,70m., con características arquitectónicas indudablemente inkas tales como la forma trapezoidal del vano de entrada y la terminación en mojinete de un resto de muro. Llama la atención que se encuentra aislada del pueblo, como si el representante imperial hubiese querido limitar su función a controlar al pueblo sometido, no intimar con él o frecuentarlo.

Pero el poderoso imperio inka terminó en 1532 al producirse la conquista española, acontecimiento que provocaría grandes cambios en todo el mundo, especialmente en América y, por lo tanto, entre los pobladores de los Valles Calchaquíes.

Estos, hasta 1536 —fecha del paso de Diego de Almagro por el Noroeste argentino rumbo a Chile— toda vez que debieron guerrear lo hicieron contra contendientes similares a ellos en cultura y calidad de armamento, pero de pronto irrumpió en sus tierras un invasor de características sin precedentes: pertenecía a una raza desconocida; se vestía de modo nunca visto; hablaba una lengua jamás escuchada y poseía armas absolutamente novedosas y de gran poder mortífero como las lanzas y las espadas de acero, y las de fuego a pesar de su aún primitivo desarrollo. Además, contaba con un aliado asombroso, un animal hasta entonces desconocido en América: el caballo.

Los pueblos vallistas a veces lo aceptaron bien, como ocurrió en tiempos de los gobernadores Juan Pérez de Zurita y Juan Ramírez de Velasco, pero otras le opusieron tenaz resistencia en salvaguarda de su territorio, al extremo de que, superando sus diferencias, se confederaron en su contra. Fue lo que en la historia se conoce como Guerras Calchaquíes.

LA PRIMERA GUERRA CALCHAQUÍ

Estalló en 1562 y su causa fue el antagonismo entre el gobernador español Gregorio de Castañeda y el curaca don Juan Calchaquí cuyo dominio abarcaba aproximadamente desde actual San Carlos hasta Tolombón. Castañeda lo trató afrentosamente sin pensar que era el curaca más prestigioso de los valles y que los restantes señores acataban su liderazgo. La pauta la da el hecho que en su insurrección lo siguieron no sólo los pueblos de los Valles Calchaquíes —los quilmas entre ellos— sino los de Catamarca y La Rioja, al sur, y hasta los de Casabindo y Calahoyo, al norte.

El conflicto duró pocos meses, pero su violencia y contundencia fue tal, que sólo se lo puede calificar como fulminante. Significó para los españoles la pérdida de tres ciudades de las cuatro que entonces existían en el Noroeste argentino: Londres en la provincia de Catamarca; Córdoba de Calchaquí en el sector salteño de los valles; Cañete en la provincia de Tucumán de la que, según las crónicas, sólo hubo un sobreviviente. La había fundado el gobernador Juan Pérez de Zurita, amigo de don Juan Calchaquí. Santiago del Estero fue la única población hispana que quedó en pie.

A raíz de este conflicto y para controlar mejor la región, en 1563 la Corona española creó la Gobernación del Tucumán. Tenía más de 700.000 kms. cuadrados de extensión y la componían las provincias de Jujuy, Salta, Catamarca, La Rioja, Córdoba, Tucumán, Santiago del Estero y occidente de Chaco y Formosa.



LA SEGUNDA GUERRA CALCHAQUÍ

Se produjo más de medio siglo después y comenzó en dos puntos geográficos distintos: al sur, en Hualfín, Catamarca, dominio del poderoso curaca Chelemín que tuvo un disgusto con el gobernador Felipe de Albornoz. Al norte, en el área del Cerro Apacheta, Salta, donde el encomendero Juan Ortíz de Urbina descubrió una mina de oro, *por lo que los indios del área, temerosos de que se los obligara a trabajarla, lo mataron juntamente con toda su familia, salvo las hijas mujeres que tomaron como cautivas.*

Los dos grupos de insurrectos se unieron bajo la férula de Chelemín y así estalló la Segunda Guerra Calchaquí que fue larga, brutal y despiadada, con gran despliegue de valor, denuedo y crueldad por parte de ambos bandos. Se extendió como reguero de pólvora desde los Valles Calchaquíes hasta las puertas de las ciudades de Salta, San Miguel de Tucumán y La Rioja, con repercusiones en la Quebrada de Humahuaca, para alcanzar su máximo rigor entre 1630 y 1637, año en que terminó con la derrota de los insurrectos y la ejecución de Chelemín.

Si para los indígenas se tradujo en duras represalias y sometimiento, para los españoles significó muerte de muchos, destrucción de estancias, cuantiosas pérdidas en cabezas de ganado —una de las principales riquezas de la Gobernación del Tucumán— y la desaparición de dos ciudades más: la segunda Londres y Nuestra Señora de Guadalupe, fundada en los Valles Calchaquíes

Como consecuencia, el territorio calchaqui quedó libre de la presencia hispana, aunque, en teoría, hubiese sido repartido en encomiendas a los españoles y a sus descendientes criollos. De hecho, los Valles Calchaquíes eran un estado independiente, regido por sus propias leyes y creencias ancestrales, insertado

dentro de la Gobernación del Tucumán, que la raza conquistadora intentaba afirmar.

No obstante, se inició un período de paz, producto del cansancio de las partes en conflicto ante la destrucción y la muerte que habían padecido. Por un tiempo pareció que se marchaba hacia una convivencia pacífica entre calchaquíes y españoles, pero no iba a suceder así pues en el futuro estaba latente un nuevo conflicto que iba a ser el final, definitivo y de consecuencias irreversibles.

LA TERCERA GUERRA CALCHAQUÍ



Comenzó en 1659, pero su líder no fue un hijo de la tierra como lo fueron Calchaquí y Chelemín, ni su causa fue la justa defensa del honor y del territorio nativo. Por el contrario, el cabecilla era el andaluz Pedro Bohorquez, embaucador profesional que, huyendo de la justicia virreinal por numerosos delitos cometidos en Perú y Alto Perú, llegó en 1656 a la Gobernación del Tucumán, entonces una de las regiones más aisladas y pobres del Virreinato del Perú.

Sus habitantes españoles, envidiosos del buen vivir de ciudades peruanas y altoperuanas como Lima y Potosí, soñaban con salir de la pobreza adueñándose de los ricos yacimientos que, suponían, existían en los valles de los indómitos calchaquíes.

La Compañía de Jesús tenía instaladas entre ellos dos misiones llamadas San Carlos y Santa María, pero si bien los indios los trataban respetuosamente, sus esfuerzos por convertirlos resultaban totalmente estériles.

Los calchaquíes, a su vez, aunque estaban pacíficos, anhelaban, por sobre todas las cosas, librarse de la presencia española, ya se tratara de religiosos o de legos.

Con estos elementos Bohorquez armó la estafa más extraordinaria de la historia colonial y, quizá, mundial:

A los calchaquíes les mintió hábilmente que era descendiente del último Inka y que venía a liberarlos del yugo español. A los españoles, que los calchaquíes,

por un error inexplicable, lo creían Inka, hecho que él aprovecharía para someterlos y arrancarles el secreto de la ubicación de los yacimientos.

A los jesuitas, que si fomentaban el error de los calchaquíes de creerlo Inka, él haría que se convirtieran al cristianismo y los ayudaran a levantar magníficos templos y conventos.

De esta manera logró reinar dos años como soberano absoluto de los valles, hasta que la mentira no pudo sostenerse más y desembocó en la Tercera Guerra Calchaquí.

Era por entonces gobernador del Tucumán Alonso de Mercado y Villacorta, militar de carrera que cambió la táctica hasta entonces usada por los españoles contra los calchaquíes, de hacerles la guerra defensiva, por una guerra ofensiva, con invasión a los valles.

Constó de dos etapas. La primera se llevó a cabo en 1659 y al cabo de ella quedaron sometidos los indios del sector norte de los valles, de la cuenca del río Calchaquí. La campaña pudo haber continuado y concluido al año siguiente, pero Mercado y Villacorta fue nombrado gobernador de Buenos Aires lo que provocó su interrupción.

En 1664 volvió al Tucumán nuevamente como máxima autoridad y sin dilación inició la segunda etapa de la guerra en la que fueron derrotados los indios del sector sur, los de la cuenca del río Santa María, entre los cuales estaban los quilmes. Sin embargo, no se contentó con la mera victoria, sino que quiso dar un corte definitivo a las guerras periódicas con los calchaquíes. Comprendió que mientras permanecieran en los bastiones de las montañas el problema no estaría terminado, por lo que recurrió a un duro método usado por los inkas: el desarraigo de los pueblos rebeldes.

Uno a uno los vencidos fueron sacados de sus fortalezas cerriles y trasladados a sitios lejanos. Los últimos en salir fueron los quilmes a quienes el destino eligió para desempeñar el doloroso papel de ser los que cerraran la historia de su pueblo y de la nación calchaquí. Los sacaron de sus montañas y los llevaron a la costa bonaerense donde los recluyeron en la reducción denominada Santa Cruz de los Quilmes, origen de la actual ciudad de ese nombre. Muchos morirían en el camino, otros llegaron a la tierra donde los ubicaban, pero ésta debió desconcertarlos hasta el fondo del alma. Era la antípoda de aquella a la que su raza estaba secularmente adaptada, física, mental y culturalmente. Por

más que miraran en todas direcciones, no encontraban cerros que los acompañaran con sus moles y les brindaran el lugar protegido, bien regado donde construir sus viviendas. Que les sirvieran de referencia en sus movimientos y de refugio en el peligro.

No había algarrobos que les dieran madera para construir ni leña para calentarse. Tampoco llamas de las cuales alimentarse y obtener lana para sus prendas.

Hasta el aire cargado de humedad era distinto al que su organismo estaba acostumbrado y a veces, día tras día la lluvia caía o la neblina los encerraba haciéndolos sentirse perdidos. En esas ocasiones el sol —el dios sol— desaparecía como dándoles a entender que el mundo heredado de sus antepasados había terminado catastróficamente para ellos. Así, los que llegaron a destino, si bien no murieron de cuerpo, en cierta medida debieron morir de alma.

A muchas, incontables leguas de distancia su pueblo también moría, vacío, sumido en silencio, sometido al rigor de la naturaleza que fue desmoronando sus muros y cubriéndolos de polvo, maraña y cardonales. Debieron transcurrir más de tres siglos antes de que se procediera a su desmalezamiento y recuperación. Aún falta completar la tarea arqueológica, pero lo que ha salido a luz nos permite admirar y conmovernos ante la obra de uno de los pueblos más aguerridos y laboriosos entre los que poblaron los famosos Valles Calchaquíes.

Por sucesos como éste es que nadie que transite por esos valles deja de sentir su sobrecogedor influjo que emana no sólo de la grandiosidad del paisaje, sino de las huellas que la secular presencia humana ha dejado en su superficie, en sus entrañas y en su Historia

ACTIVIDAD:

-Ubicar los fragmentos del texto según la periodización propuesta por Lafon.

ACTIVIDAD: Construir un texto que interprete y relacione las siguientes imágenes:

TEXTO N°23	ESPACIO	INTEGRACION AREAL I	RELEVANCIA 4
-------------------	----------------	----------------------------	-------------------------------

INTEGRACIÓN AREAL I

Prof. José Luis Poverene

La prehistoria y el paso a la historia *de J.L.Poverene*

Los seres vivos evolucionan. Las especies se extinguen y van siendo reemplazadas por otras que se adaptan a los cambios ambientales. Hace unos 90 millones de años, la extinción en masa de los dinosaurios permitió que los mamíferos se desarrollaran y ocuparan el mundo, dividiéndose en diferentes órdenes (felinos, cánidos, etc.) Uno de esos órdenes –el de los primates- dio origen a distintas familias: hilobátidos (monos con cola) y homínidos. Estos últimos se dividieron en géneros a los que pertenecen los monos sin cola (orangután, gorila, chimpancé) y nosotros mismos, los humanos.

Por lo que sabemos actualmente, el género humano tiene unos 6 millones de años. Por lo menos ésa es la antigüedad de nuestro antepasado más viejo encontrado hasta ahora. El orrorin tugenensis, llamado “hombre del milenio” por haber sido hallado a fin del 2000 en Kenya (África), no era más grande que un chimpancé, pero a diferencia de ellos, caminaba erguido como nosotros, sus mandíbulas y dientes también son como los nuestros y bastante diferentes a los de los monos.

Desde este viejo antepasado hemos seguido evolucionando, muchas especies humanas se han extinguido, pero han dejado restos que nos permiten estudiarlas: huesos y dientes, huellas, herramientas, cenizas, obras de arte, refugios y hasta basura. La única especie sobreviviente nos llamamos homo sapiens sapiens.

La vida de los primeros humanos debe haber sido bastante difícil. El esqueleto del hombre del milenio tiene marcas de mordeduras, y es posible que algún depredador lo haya matado. Por sus dientes sabemos que comía principalmente

vegetales. Tal vez fuera capaz de atrapar pequeños animales, pero no tenemos pruebas de ello.

Durante varios millones de años, los hombres primitivos debieron obtener su comida del entorno natural: frutas de los árboles, plantas comestibles, tal vez algunos insectos, larvas, o cosas similares. El problema de alimentarse los mantenía en constante movimiento; probablemente se detenían por un tiempo en los lugares de mayor abundancia, pero al escasear el alimento debían ponerse en marcha nuevamente. Este tipo de vida ambulante se llama nómada. Como el resto de los animales, los hombres se movían por el mundo en busca de comida y dependían totalmente de las condiciones naturales para obtenerla.

En algún momento esos hombres desarrollaron un sistema de comunicación llamado lenguaje, más sofisticado que el de los otros animales, que favoreció muchísimo su capacidad de sobrevivir y desarrolló otra capacidad: la del pensamiento complejo.

El lenguaje permitió transmitir experiencia y conocimientos a lo largo de millones de años. Cada generación podía acumular lo que sabían sus antecesores, y agregarle cosas nuevas. De este modo los hombres empezaron a usar herramientas: palos y piedras les permitieron multiplicar sus capacidades, empezaron a cazar y mejoraron su alimentación. Mucho más tarde lograron encender fuego, que sirvió para calentarse y conservar los alimentos cocinándolos. Cada nuevo invento mejoraba la supervivencia, pero en general la vida seguía siendo nómada y difícil. No había una diferencia fundamental entre hombres y animales en cuanto a capacidad de sobrevivir.

Hace relativamente poco tiempo, unos 12.000 años atrás, los hombres dieron un salto cualitativo en su capacidad de supervivencia. Aprendieron a cultivar y a domesticar animales. El problema de la alimentación –el más importante de todos– empezó a quedar bajo control. La capacidad de producir alimentos, en lugar de tener que buscarlos, permitió generar reservas que aseguraran la comida para los tiempos difíciles. La agricultura obligó a los hombres a quedarse junto a sus cultivos; así pasaron de ser nómades a sedentarios. El sedentarismo, a su vez, obligó a construir viviendas permanentes, dando lugar a las primeras aldeas. La alimentación asegurada hizo crecer abruptamente la población.

Este desarrollo fue muy rápido, en sólo dos mil años se asentaron pueblos agricultores con sociedades completamente diferentes a la primitiva. Este proceso se conoce como la Revolución Agrícola.

Hace 10.000 años ya había pueblos agricultores en la Mesopotamia Asiática y en las orillas del río Nilo en África. Hace 6.000 años aparecieron en India y China. Hace 4.500 en Europa y hace 3.500 en América.

La agricultura disparó enormes cambios. Las técnicas y herramientas se multiplicaron, se hizo un nuevo uso del tiempo y cambió la organización social. Podemos decir con fundamento que la Revolución Agrícola separa la Prehistoria de la Historia.

Sociedad prehistórica y sociedades históricas

El modo de vivir de los hombres prehistóricos dio forma a su sociedad. Su principal tarea era encontrar alimentos, y debían buscarlos permanentemente porque todavía no habían aprendido a producirlos. Permanecían en un lugar mientras hubiese comida, y cuando ésta empezaba a escasear seguían viaje hasta volver a encontrarla. Esta vida nómada implicaba un gran gasto de energía y peligros durante los viajes, especialmente para los niños. Por estas y otras razones la tasa de reproducción era baja, y los grupos humanos eran reducidos.

Una costumbre muy extendida entre los pueblos primitivos consistía en abandonar a los ancianos cuando éstos tenían dificultades para seguir el ritmo de los demás, porque hacían lentos los viajes y esto podía significar hambre para todos, o ser alcanzados por las heladas durante un cambio de estación; además, mantener a los ancianos en el grupo significaba tener más bocas para alimentar sin obtener de ellos a cambio colaboración en la caza, recolección, cuidado del campamento, etc. Se sacrificaba al anciano por la supervivencia del grupo. Los viejos lo sabían y aceptaban naturalmente; ellos mismos lo habían hecho con sus propios padres y abuelos durante miles de generaciones.

La supervivencia del grupo era lo principal, porque los individuos aislados tienen menos posibilidades. En una sociedad de este tipo todos son iguales, todos deben colaborar para sobrevivir, y todos reciben su parte. Esto no significa que no hubiese líderes y miembros más respetados, pero también ellos debían hacer su tarea. Justamente el respeto y el liderazgo surgían de sus conocimientos y habilidades al servicio del grupo. Si era necesario tomar decisiones importantes, los adultos reunidos las tomaban escuchando a los miembros más sabios y con mayor experiencia.

En resumen, en estas sociedades primitivas no existían clases sociales, no había Estado ni política. Esta inexistencia es una característica específica de la sociedad prehistórica.

El cambio a la sociedad que nosotros conocemos se produjo a causa de la revolución agrícola. Al pasar de una actividad de supervivencia a una de producción, la organización social debió cambiar, y con ella todas las costumbres, las ideas y las relaciones sociales.

Ya dijimos que los grupos humanos dejaron de ambular y se hicieron sedentarios. Esto los llevó a construir casas y crearse un entorno artificial. También hizo surgir la idea de localidad, el sentimiento de ser de determinado lugar y que ese territorio le pertenece al grupo. Una región fértil y productiva pasó a ser un patrimonio fundamental, que podía ser codiciado e invadido por extranjeros. Surgió entonces la guerra como actividad ligada a la economía, ya fuera para apropiarse de tierras y riquezas o para defenderlas. Los jefes debían ser capaces de dirigir el combate, y la fuerza reemplazó a la sabiduría como fuente de la autoridad de los gobernantes.

Por otra parte, la agricultura producía tal cantidad de alimentos que permitió asegurar la supervivencia de muchas más personas. La población empezó a crecer rápidamente y eso obligó a modificar la organización del trabajo.

En los pequeños grupos nómades primitivos las tareas se repartían entre todos. En las poblaciones agricultoras, un gran número de personas debía dividirse para ser más eficiente. De esta forma la tierra se dividió en lotes, y cada familia pasó a trabajar el suyo por separado. Empezaron a surgir diferencias entre los que obtenían mejores resultados y se enriquecían, y los que a fuerza de malas cosechas se cargaban con deudas. Aparecieron ricos y pobres, pero –aún más importante– apareció la dependencia personal del deudor hacia el acreedor, ya que si no tenía con qué pagarle debía trabajar para él. También debían trabajar para otros los que por diferentes motivos no tenían tierras propias. Esto hizo surgir las clases sociales, los hombres dejaron de ser iguales en sus derechos. Al dividirse en clases la sociedad, se formó el Estado, y con él la política.

Tenemos entonces profundos cambios introducidos por la agricultura en la sociedad, que dejó de ser primitiva para organizarse de diferentes modos según las épocas y regiones.

Hay que remarcar que la organización de la sociedad gira alrededor de la producción de todo lo necesario para asegurar y facilitar la existencia de sus

miembros. En las sociedades divididas en clases, esa existencia no es igual para todos. Porque la clase social que domina la situación se asigna la mayor parte de lo producido, y sólo deja al resto lo indispensable para sobrevivir y seguir produciendo.

La forma de producir se conoce como Modo de Producción, y genera un tipo de sociedad específico. Cada modo de producción tiene clases sociales propias y diferentes, un tipo de Estado particular, y mentalidades específicas que derivan del orden social. Podemos decir que cada modo de producción se corresponde con un Sistema Económico Social.

Actividades:

- 1) Leer el texto y analizar cada párrafo identificando tema principal, datos del contexto, características principales y secundarias.
- 2) Hacer un glosario incluyendo todas las palabras desconocidas, recurrir al diccionario.
- 3) Establecer una red de conceptos centrales del texto.
- 4) Redactar un texto que sintetice esos conceptos fundamentales. Es muy importante que el texto sea una creación propia, evitando copiar del original.

TEXTO N°24	ESPACIO	ESPACIO DE LA PRACTICA DOCENTE I	RELEVANCIA 5
-------------------	----------------	---	-------------------------

ESPACIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE I

La historia y el historiador

La historia intenta dar razón de nuestro presente concreto; ante él no podemos menos que tener ciertas actitudes y albergar ciertos propósitos; por ello la historia responde a requerimientos de la vida presente. Debajo de ella se muestra un doble interés: interés en la realidad, para adecuar a ella nuestra acción, e interés en justificar nuestra situación y nuestros proyectos; el primero es un interés

general, propio de la especie, el segundo es particular a nuestro grupo, nuestra clase, nuestra comunidad. Por ello es tan difícil separar en la historia lo que tiene de ciencia de lo que tiene de ideología.

Villoro, Luis. El sentido de la Historia. En: Historia ¿para qué? (Archivo Gral. de la Nación, México) 1984 Buenos Aires, Siglo XXI

Desde que escribieron Marx y Freud, el historiador ya no tiene excusa para presentarse individuo separado, al margen de la sociedad y fuera de la historia. Estamos en la edad de la conciencia de sí mismo: el historiador puede y tiene la obligación de saber lo que está haciendo. [...] Cuando tratamos de conocer los hechos, las preguntas que planteamos, y por lo mismo las respuestas que obtenemos, vienen inspiradas por nuestro sistema de valores. [...]

El progreso en la historia se logra por el conducto de la interdependencia e interacción de hechos y valores. El historiador objetivo es el historiador que más profundamente penetra este proceso recíproco.

Carr, Edward H. ¿Qué es la Historia? 1981 Barcelona, Seix Barral

Todavía hemos de decir dos palabras acerca de la posición política del autor, que en función de historiador sigue adoptando el mismo punto de vista que adoptaba en función de militante ante los acontecimientos que relata. El lector no está obligado, naturalmente, a compartir las opiniones políticas del autor, que éste por su parte no tiene tampoco por qué ocultar. Pero sí tiene derecho a exigir de un trabajo histórico que no sea precisamente la apología de una posición política determinada, sino una exposición internamente razonada [...] Un trabajo histórico sólo cumple del todo con su misión cuando en sus páginas los acontecimientos se desarrollan con toda su forzosa naturalidad.

Trotsky, Lev D. Historia de la revolución Rusa. 1985 Madrid, Sarpe

Actividades:

A partir de las tres lecturas que sugerimos (aproximación espontánea, jerarquización y aprehensión conceptual) te proponemos la siguiente actividad:

- a.-comparar los principales conceptos de los tres autores,
- b.-elaborar un informe de las visiones que surjan,
- c.- en clase, debatirlos para luego hacer una puesta en común.

TEXTO N°25	ESPACIO	FILOSÓFICO- PEDAGÓGICO	RELEVANCIA 3
-------------------	----------------	-----------------------------------	-------------------------

Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje- Giroux, Henry⁸²

TEORÍAS DE LA RESISTENCIA⁸³

La teoría de la resistencia ha tratado de ir más allá de las teorías de la reproducción enfatizando la importancia del agenciamiento humano y la experiencia para analizar las complejas relaciones entre las escuelas y la sociedad dominante. Estos análisis dan importancia central a las nociones de conflicto, lucha y resistencia. Estos teóricos han tratado de demostrar que la reproducción social y cultural nunca es completa y siempre se encuentran con elementos de oposición parcialmente realizados.

Las escuelas son instituciones relativamente autónomas que no sólo proveen espacios para conductas y enseñanzas de oposición, sino también representan una fuente de contradicciones que a veces las hacen disfuncionales a los intereses materiales e ideológicos de la sociedad dominante.

Las teorías de la resistencia restauran un grado de agenciamiento e innovación a las culturas de los grupos subordinados que son contradictorias por naturaleza y tienen las marcas de la resistencia y la reproducción.

“Sin duda el estudio más destacable en estas teorías es el de Paul Willis *Aprendiendo a trabajar*.

⁸² Giroux, Henry (pág. 171-178). Paidós, Madrid, 1990.

⁸³ En las teorías de la reproducción social, los miembros de las clases subordinadas aparecen como seres pasivos manipulados por los mensajes de la ideología dominante,

El trabajo de Willis consistió en una investigación sobre un grupo de chavales anti-escuela (los colegas) en una ciudad del centro de Inglaterra llamada imaginariamente Hammertown -Coventry en realidad-. Willis no sólo se convierte en un colega más, con lo que obtiene de los estudiantes investigados un discurso completísimo, sino que analiza su trayectoria desde poco antes de abandonar la escuela hasta que se incorporan a la vida laboral. Y va más allá. Entrevista también a algunos de los padres de los "colegas", a los profesores, a los miembros del equipo directivo.

El libro está dividido en dos partes. La primera, etnográfica, dedicada fundamentalmente al lector general y a los enseñantes y la segunda, analítica, de carácter más eminentemente sociológico. Primeramente analiza los elementos que constituyen la cultura de los "colegas". La primera cuestión en que se centra es la oposición a la autoridad y rechazo del conformista.

El primer frente de oposición es la autoridad del profesor, para desde ahí llegar a quienes les obedecen pasivamente: los "pringaos" (en inglés literalmente orejas perforadas, como el ganado no como los punkies; el término hace referencia a la pasividad de estos chicos, siempre están escuchando, nunca haciendo).

La oposición a la escuela se manifiesta como un estilo de vida. El primer signo de entrada en el grupo de los "colegas" es el cambio de vestimenta y de peinado. A continuación habría que citar el fumar. La mayoría de los "colegas" fuman y lo suelen hacer en la puerta de la escuela. El fumar se valora como un acto de insurrección. Junto al fumar se encuentra el beber. El hecho de beber en los bares es un claro punto de distanciamiento de los profesores y de los "pringaos", al tiempo que se convierte en un acto de aproximación al mundo adulto, en un elemento que trasciende la forzosa adolescencia que impone la escuela. Hay un tabú universal de no delatar ante la autoridad a un miembro del grupo.

Cualquiera que delate es excluido y queda marcado definitivamente. Ser un "colega" en la escuela está asociado con estar fuera por la noche. Los "colegas" necesitan urgentemente trabajar para conseguir dinero. Otros recursos para obtener dinero son los robos, los "palos" a los pringaos o incluso asaltar la escuela. Están orgullosos del dinero que ganan -en pequeños trabajillos- y gastan. Todo esto les suministra un

sentido de superioridad ante los profesores, quienes están encerrados en las escuelas y no saben bien qué ocurre fuera de ellas.

Una de las características distintivas de la cultura contra-escolar es su acendrado sexismo. Las mujeres son contempladas con objetos sexuales y como seres hogareños (entre los "colegas" son abundantes las historietas lascivas sobre conquistas sexuales). La cultura contra-escolar tiene profundas similitudes con la cultura a la que sus miembros están destinados: la cultura de fábrica. La masculinidad y la rudeza en la cultura contra-escolar reflejan uno de los temas centrales de la cultura de fábrica. El rechazo de la escuela por parte de los "colegas" tiene su correspondencia en la mayor valoración de la práctica frente a la teoría. La habilidad práctica está siempre en primer lugar y es una condición para las otras clases de conocimiento. La teoría es útil en la medida en que ayude a resolver problemas, a hacer cosas concretas.

Willis analiza la transición de un grupo de alumnos marcadamente anti-escuela desde el sistema educativo al sistema productivo. A partir de estos elementos es posible explicar la entrada libremente aceptada en determinados trabajos en condiciones que no son libremente elegidas (lo que supone retomar la idea de Marx de que los hombres hacen la historia libremente en condiciones que no son libremente elegidas). La cultura contra-escolar manifiesta un fuerte escepticismo con respecto al valor de las credenciales educativas, y, especialmente con respecto al sacrificio que supone su obtención. Por otro lado, no está del todo claro que el sacrificio en la escuela conduzca a mejores empleos.

La obra de Willis dio lugar a una amplia controversia. En primer lugar se ponía en duda hasta qué punto pudiera considerarse representativa de la actitud de la clase obrera ante la escuela. Por otro lado, la división entre "pringaos" (los estudiantes académicos) y "colegas" induce a una visión dicotómica de las actitudes de los alumnos frente a los profesores.

Y, finalmente, nos quedaría por comprender cuáles sean las estrategias de las alumnas y de las minorías étnicas.

Las teorías de la reproducción y la resistencia corren el serio riesgo de convertirse en un elemento de desmovilización: si la escuela reproduce desigualdades, si los hijos de obreros muy probablemente seguirán siendo obreros, etc. lo mejor es quedarse cruzados de brazos ante la potencia de las estructuras sociales.

Se hace cada vez más preciso que la reflexión sociológica se convierta en un punto de apoyo de la tarea docente del profesor, de modo que este se convierta en un intelectual reflexivo. En parte esta es la línea de sociólogos como Henry Giroux, el cual se apoya en Freire para elaborar sus propuestas en favor de una pedagogía radical”⁸⁴.

Hacia una nueva teoría de la resistencia

- En la teoría de la resistencia de Giroux, el educador es concebido como “un trabajador cultural y la educación como una cultura política”.
- Las escuelas son entendidas como “sitios sociales en donde para ejercer la resistencia tiene mucho que ver la indignación política de los grupos subordinados”.
- “Pero no todas las conductas de oposición forman parte de la resistencia: se debe subrayar enérgicamente que el valor esencial de la noción de resistencia tiene que ser medido no sólo por el grado en que promueve el pensamiento crítico y la acción reflexiva sino, de manera más importante, por el grado en el que contiene las posibilidades de estimular la lucha política colectiva alrededor de problemas de poder y determinación social”.
- Poniendo un ejemplo de lo que no representa un acto de resistencia, Giroux señala: “Recientemente, escuché a una educadora “radical” decir que los maestros que corrían a sus casas después de salir de la escuela estaban de hecho, cometiendo actos de resistencia. Al mismo tiempo afirmó que los maestros que no preparaban las clases para sus alumnos también estaban participando en una forma de resistencia. Por supuesto, es igualmente discutible que los maestros en cuestión simplemente fueran flojos o que les importara muy poco enseñar, ya que lo que de hecho se estaba mostrando no era resistencia sino un comportamiento imperdonable, poco profesional y nada ético.”

⁸⁴ Rafael Feito: “Teorías sociológicas de la educación”. [Biblioteca de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la UCM](#). 2004 última modificación.

- “Los docentes tienen un papel vital en la construcción de una sociedad más democrática y humana. No es cuestión de hundirse en discursos que apunten a lo macro y que en definitiva olvidan las necesidades cotidianas de los sujetos que se pretende emancipar”.
- “El “educador radical” debe trabajar en torno a los problemas directamente relacionados con la vida diaria de los sujetos y con su capital cultural. Actuar no simplemente como docentes, sino como ciudadanos luchando para establecer una democracia social y económica. Esto, significa también tomar riesgos, comprometerse con la transformación radical de nuestra actual sociedad y con la creación de un futuro que implique un nuevo conjunto de posibilidades humanas. Sólo así se puede crear una esfera pública alternativa”.

Fragmentos extraídos del libro: *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.*

Henry Giroux. Paidós, Madrid, 1990

TEXTO N°26	ESPACIO	FILOSÓFICO- PEDAGÓGICO	RELEVANCIA 3
-------------------	----------------	-----------------------------------	-------------------------

LOS PROFESORES COMO INTELLECTUALES Henry Giroux

La escuela tradicional

Debemos preguntarnos cómo podemos trabajar con estudiantes, particularmente con aquellos que pertenecen a las clases y grupos subordinados, y reconocer que la cultura dominante de la escuela no es neutra, ni sirve a sus necesidades; pero funciona para hacerlos sentir impotentes.

En la escuela tradicional, los puntos de vista dominantes sobre educación y currículum generalmente apoyan principios de aprendizaje que conciben el conocimiento como algo a transmitir y consumir, y a las escuelas como escenarios instruccionales diseñados para dar continuidad a una cultura “común” y a un conjunto de habilidades que posibilitan a los estudiantes operar eficazmente. Dentro de esta perspectiva, el discurso de libertad y de valor cívico está subordinado a una lógica instrumental que enfatiza el dominio y manejo del conocimiento, y la preparación de los estudiantes para el mercado de trabajo.

El valor de la escuela se mide en función del grado con que ayuda a diferentes grupos a adaptarse a la sociedad. Los educadores tradicionales se pueden preguntar cómo debería la escuela alcanzar un cierto objetivo predeterminado; pero muy rara vez se preguntan por qué dicho objetivo podría ser benéfico para algunos grupos socioeconómicos o étnicos, y no para otros; o por qué las escuelas, de acuerdo a su organización actual, tienden a bloquear la posibilidad de que grupos y clases específicas logren un nivel justo y equitativo de autonomía política y económica.

El punto medular aquí es que la escuela, de manera activa, silencia a los estudiantes ignorando su historia, ubicándolos en las clases con pocas expectativas, rehusándose a proveerlos de conocimientos relevantes a su vida. Sabemos, por ejemplo, que muchos educadores conciben diferentes lenguajes y antecedentes de los estudiantes como deficiencias a corregir, más que como aspectos positivos en los cuales basarse. Desde mi punto de vista, el discurso educativo dominante es limitado y a menudo incapacitante. Ignora los sueños, las historias y las perspectivas que la gente tiene y trae a las escuelas. Sus preocupaciones fundamentales se centran en aspectos de control y manejo, o guarda silencios acerca de la relación entre cultura y poder.

Los profesores como críticos intelectuales

Ya en 1890, un maestro de nombre Horace Willard argüía convencido que, en contraste con los miembros de otras profesiones, los maestros vivían “vidas de mecánica rutina, y estaban sujetos a una maquinaria de supervisión, organización, clasificación, porcentajes, graduación, uniformidad, promociones, pruebas y exámenes”. En ninguna parte había lugar en la cultura de la escuela para “individualidad, ideas, independencia, originalidad, estudio, investigación.

Cuarenta años más tarde, Henry Holmes, decano de la nueva Escuela de Graduados de Educación en la Universidad de Harvard, se hacía eco de estos sentimientos. Visualizaba al maestro como “trabajador rutinario bajo la conducción experta de directores, supervisores y superintendentes”. Holmes estaba convencido de que si el trabajo de los maestros continuaba siendo definido de manera estrecha, las escuelas de educación responderían limitándose a formas de entrenamiento que virtualmente frustrarían el desarrollo de los maestros como intelectuales de conciencia crítica.

En diferentes momentos, los dos notables críticos de la educación reconocieron que cualquier intento viable de reforma educativa debe tener en cuenta el tema de la educación de los maestros. Lo más importante era su convicción de que los maestros deberían funcionar profesionalmente como intelectuales, y que la formación debería estar inextricablemente ligada a la transformación crítica de la escuela y, por extensión, a la sociedad global en su conjunto.

Contrariamente a muchos movimientos de reforma educativa del pasado, el llamamiento actual al cambio educativo representa al mismo tiempo una medida realmente desconocida hasta ahora en la historia de nuestra nación. La amenaza está representada por una serie de reformas educativas que muestran escasa confianza en la habilidad de los profesores de la escuela pública para ejercer un liderazgo intelectual y moral a favor de la juventud de nuestra nación; por ignorar el papel que desempeñan los profesores en la formación de los estudiantes como ciudadanos críticos y activos, o bien sugieren reformas que no tienen en cuenta la inteligencia, el punto de vista y la experiencia que puedan aportar los profesores al debate en cuestión. Allí donde los profesores entran de hecho en el debate, son objeto de reformas educativas que los reducen a la categoría de técnicos superiores encargados de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas de la vida del aula. El mensaje implícito en esta práctica parece ser el de que los profesores no cuentan cuando se trata de examinar críticamente la naturaleza y el proceso de la reforma educativa.

Para que los profesores y otras personas relacionadas con la escuela se comprometan en este debate es necesario desarrollar una perspectiva teórica que redefina la naturaleza de la crisis educativa y que al mismo tiempo proporcione la base para un punto de vista alternativo sobre la formación y el trabajo de los profesores. En pocas palabras, el reconocimiento de que la actual crisis educativa tiene mucho que ver con la tendencia progresiva a la reducción del papel de los profesores en todos los niveles educativos es un prerrequisito teórico necesario para que los docentes se organicen con eficacia y dejen oír colectivamente su voz en el actual debate; Además, este reconocimiento deberá luchar a brazo partido no sólo con la pérdida creciente de poder entre los profesores, en lo que se refiere a las condiciones básicas de su trabajo, sino también con una percepción pública cambiante de su papel como profesionales de la reflexión.

Desearía hacer un pequeño aporte teórico a este debate. En primer lugar, opino que es necesario examinar las fuerzas ideológicas y materiales que han contribuido a lo que podríamos llamar la proletarización del trabajo del profesor, es decir, la tendencia a reducir a los profesores a la categoría de técnicos especializados dentro de la burocracia escolar, con la consiguiente función de gestionar y cumplimentar programas curriculares en lugar de desarrollar o asimilar críticamente los currículos para ajustarse a preocupaciones pedagógicas específicas.

En segundo lugar, está la necesidad de defender las escuelas como instituciones para el mantenimiento y el desarrollo de una democracia y también para defender a los profesores como intelectuales transformativos que combinan la reflexión y la práctica académicas con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos. En lo que resta del ensayo trataré de desarrollar estos puntos, examinando finalmente sus implicaciones para ofrecer una visión alternativa del trabajo de los profesores.

Devaluación y deshabilitación del trabajo del profesor

Una de las amenazas más importantes a quien tiene que hacer frente los futuros y actuales profesores de la escuela pública es el creciente desarrollo de ideologías instrumentales que acentúa el enfoque tecnocrático tanto de la formación del profesorado como de la pedagogía del aula. El actual énfasis se basa esencialmente en una serie de importantes postulados pedagógicos. Entre ellos hay que incluir: la llamada a separar la concepción de la ejecución; la estandarización del conocimiento escolar con vistas a una mejor gestión y control del mismo; y la devaluación del trabajo crítico e intelectual por parte de profesores.

Bajo esta orientación de la formación de los profesores se esconde una metáfora de “producción”, una visión de la enseñanza como una “ciencia aplicada” y una visión del profesor como, ante todo, un “ejecutor” de las leyes y principios del aprendizaje efectivo.

El futuro profesor es contemplado ante todo como un receptor pasivo de este

conocimiento profesional y apenas interviene en la determinación de la sustancia y orientación de su programa de preparación.

En lugar de aprender a reflexionar sobre los principios que estructuran la vida y la práctica del aula, a los futuros profesores se les enseñan metodologías que parecen negar la necesidad misma del pensamiento crítico. En lugar de aprender a plantear cuestiones acerca de los principios subyacentes a los diferentes métodos pedagógicos, a las técnicas de investigación y a las teorías educativas, los estudiantes se entretienen a menudo en el aprendizaje del “como enseñar”, “con qué libros” hacerlo, o en el dominio de la mejor manera de transmitir un cuerpo dado de conocimientos. Por ejemplo, los seminarios obligatorios de prácticas de campo a menudo se reducen a que algunos estudiantes compartan entre sí las técnicas utilizadas para manipular y controlar la disciplina del aula, para organizar las actividades de una jornada, y para aprender a trabajar dentro de una distribución específica del tiempo.

Así pues, la racionalidad tecnocrática e instrumental actúa dentro del campo mismo de la enseñanza y desempeñan un papel cada vez más importante en la reducción de la autonomía del profesor con respecto al desarrollo y planificación de los currículos y en el enjuiciamiento y aplicación de la instrucción escolar. El método y el objetivo de estos materiales es legitimar lo que yo suelo llamar pedagogías basadas en la gestión.

Es decir, el conocimiento de fracciona en partes discontinuas, se estandariza para facilitar su gestión y consumo, y se mide a través de formas predefinidas de evaluación. Los enfoques curriculares de este tipo constituyen pedagogías de gestión porque las cuestiones centrales referentes al aprendizaje se reducen a un problema de gestión, que podríamos enunciar así; “¿Cómo asignar los recursos (profesores, estudiantes y materiales) para conseguir que se gradué el mayor número posible de estudiantes dentro de un espacio de tiempo determinado”. El postulado teórico subyacente que guía este tipo de pedagogía es que la conducta de los profesores necesita ser controlada y convertida en algo coherente y predecible a través de las diferentes escuelas y poblaciones estudiantiles.

Lo que es evidente en este enfoque es que organiza la vida escolar en torno a

expertos en currículos, en instrucción y en evaluación, a los cuales se asigna de hecho la tarea de pensar, mientras que los profesores se ven reducidos a la categoría de simples ejecutores de esos pensamientos. El efecto es que no sólo se descalifica a los profesores y se les aparta de los procesos de deliberación y reflexión, sino que, además, la naturaleza del aprendizaje y la pedagogía del aula se convierte en procesos rutinarios. No será necesario decir que los principios subyacentes a las pedagogías gestionarias están en desacuerdo con la premisa de que los profesores deberían participar activamente en la puesta a punto de los materiales curriculares adecuado para los contextos culturales y sociales en los que enseñan.

Los profesores como intelectuales trasformativos

La categoría de intelectual transformativo resulta útil desde diversos puntos de vista.

En primer lugar, ofrece una base teórica para examinar al trabajo de los docentes como una forma de tarea intelectual, por oposición a una definición del mismo en términos puramente instrumentales o técnicos.

En segundo lugar, aclara los tipos de condiciones ideológicas y prácticas necesarias para que los profesores actúen como intelectuales. En tercer lugar, contribuye a aclarar el papel que desempeñan los profesores en la producción y legitimación de diversos intereses políticos, económicos y sociales a través de las pedagogías que ellos mismos aprueban y utilizan.

Al contemplar a los profesores como intelectuales, podemos aclarar la importante idea de que toda actividad humana implica alguna forma de pensamiento. Ninguna actividad, por rutinaria que haya llegado a ser, puede prescindir del funcionamiento de la mente hasta una cierta medida. Este es un problema crucial. Porque, al sostener que el uso de la mente es un componente general de toda actividad humana, exaltamos la capacidad humana de integrar pensamiento y práctica, y al hacer esto ponemos de relieve el núcleo de lo que significa contemplar a los profesores como profesionales reflexivos de la enseñanza. Dentro de este discurso, puede verse a los profesores como algo más que ejecutores profesionalmente equipados para hacer realidad efectiva cualquiera de las metas que se les señale. Más bien deberían contemplarse como hombres y mujeres libres con una especial dedicación a los

valores de la inteligencia y al encarecimiento de la capacidad crítica de los jóvenes.

La visión de los profesores como intelectuales proporciona, además, una fuerte crítica teórica de las ideologías tecnocráticas e instrumentales subyacentes a una teoría educativa que separa la conceptualización, la planificación y el diseño de los currículos de los procesos de aplicación y ejecución.

Hay que insistir en la idea de que los profesores deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen. Esto dignifica que los profesores tienen que desempeñar un papel responsable en la configuración de los objetivos y las condiciones de la enseñanza escolar. Semejante tarea resulta imposible dentro de una división del trabajo en la que los profesores tienen escasa influencia sobre las condiciones ideológicas y económicas de su trabajo.

Personalmente he sostenido que el hecho de ver a los profesores como intelectuales nos capacita para empezar a repensar y reformar las tradiciones y condiciones que hasta ahora han impedido que los profesores asuman todo su potencial como académicos y profesionales activos y reflexivos. Creo que es importante no sólo ver a los profesores como intelectuales, sino también contextualizar en términos políticos y normativos las funciones sociales concretas que realizan los docentes. De esta manera, podemos ser más específicos acerca de las diferentes relaciones que entablan los profesores tanto con su trabajo como con la sociedad dominante.

Un punto de partida para planear la cuestión de la función social de los profesores como intelectuales es ver las escuelas como lugares económicos, culturales y sociales inseparablemente ligados a los temas del poder y el control. Esto quiere decir que las escuelas no se limitan simplemente a transmitir de manera objetiva un conjunto común de valores y conocimientos. Por el contrario, las escuelas son lugares que representan formas de conocimiento, y usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general.

Como tales, las escuelas sirven para introducir y legitimar formas particulares de vida

social. Más que instituciones objetivas alejadas de la dinámica de la política y el poder, las escuelas son de hecho esferas debatidas que encarnan y expresan una cierta lucha sobre qué formas de autoridad, tipos de conocimiento, regulación moral e interpretaciones del pasado y del futuro deberían ser legitimadas y transmitidas a los estudiantes.

Esta lucha es del todo evidente, por ejemplo, en las exigencias de los grupos religiosos de derechas, que tratan de imponer la oración en la escuela, de retirar determinados libros de las bibliotecas escolares y de incluir algunas enseñanzas religiosas en los currículos científicos.

Naturalmente, también presentan sus propias demandas las feministas, los ecologistas, las minorías y otros grupos de interés que creen que las escuelas deberían de enseñar estudios femeninos, cursos sobre el entorno o historia de los negros. En pocas palabras, las escuelas no son lugares neutrales, y consiguientemente tampoco los profesores pueden adoptar una postura neutral.

En el sentido más amplio, los profesores como intelectuales han de contemplarse en función de los intereses ideológicos y políticos que estructuran la naturaleza del discurso, las relaciones sociales del aula y los valores mismo que ellos legitiman en su enseñanza.

Con esta perspectiva en la mente, quiero extraer la conclusión de que, si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos.

Un componente central de la categoría de intelectual transformativo es la necesidad de conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico. Hacer lo pedagógico más político significa insertar la instrucción escolar directamente en la esfera política, al demostrarse que dicha instrucción representa una lucha para determinar el dignificado y al mismo tiempo una lucha en torno a las relaciones de poder. Dentro de esta perspectiva, la reflexión y la acción críticas se convierten en parte de un proyecto social fundamental para ayudar a los estudiantes a

desarrollar una fe profunda y duradera en la lucha para superar las injusticias económicas, políticas y sociales para humanizarse más a fondo ellos mismo como parte de esa lucha. En este sentido, el conocimiento y el poder están inextricablemente ligados a la presuposición de que escoger la vida, reconocer la necesidad de mejorar su carácter democrático y cualitativo para todas las personas, equivale a comprender las condiciones previas necesarias para luchar por ello.

Hacer lo político más pedagógico significa servirse de formas de pedagogía que encarnen intereses políticos de naturaleza liberadora; es decir, servirse de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas.

Los intelectuales transformativos necesitan desarrollar un discurso que conjugue el lenguaje de la crítica con del de la posibilidad, de forma que los educadores sociales reconozcan que tienen la posibilidad introducir algunos cambios. En este sentido, los intelectuales en cuestión tienen que pronunciarse contra algunas injusticias económicas, políticas y sociales, tanto dentro como fuera de las escuelas.

Paralelamente, han de esforzarse por crear las condiciones que proporcionen a los estudiantes la oportunidad de convertirse en ciudadanos con el conocimiento y el valor adecuados para luchar con el fin de que la desesperanza resulte poco convincente y la esperanza algo práctico. Por difícil que pueda parecer esta tarea a los educadores sociales, es una lucha en la que merece la pena comprometerse. Comportarse de otro modo equivaldría a negar a los educadores sociales la oportunidad de asumir el papel de intelectuales transformativos.

Actividades:

1. Destacar, subrayando en el texto, las características y funciones de la denominada “escuela tradicional” y de los distintos modelos docentes que esta sustenta.
2. Explicar el significado de la siguiente frase: “*cualquier intento viable de reforma educativa debe tener en cuenta el tema de la educación de los maestros.*”

3. Desarrollar con argumentos del autor las siguientes ideas:
 - a. *“los maestros deberían funcionar profesionalmente como intelectuales,”*
 - b. *“la formación (docente) debería estar inextricablemente ligada a la transformación crítica de la escuela y, por extensión, a la sociedad global en su conjunto.”*
4. Volver a leer el subtítulo **Los profesores como intelectuales transformativos**. Organizar, a partir de las ideas principales del mismo, un esquema (puede ser, a elección, un cuadro sinóptico, un mapa conceptual, una red) que destaque sus notas distintivas. La propuesta es que puedas explicar oralmente tu esquema en clase.
5. Redactar tu postura personal frente al texto leído, ensaya argumentar la misma con fundamento.

TEXTO N°27	ESPACIO	FILOSÓFICO- PEDAGOGICO DIDACTICO	RELEVANCIA 5
-------------------	----------------	---	------------------------------

Cómo responder a consignas académicas

En esta instancia del taller, es nuestra intención, orientar la producción de respuestas a las consignas propuestas por los docentes en cada una de las clases. Debemos tener en claro que en el mundo educativo el binomio pregunta-respuesta constituye un género propio producido por un profesor que propone un hacer para orientar o reforzar un saber y, un alumno que elabora una respuesta que le permite alcanzar un conocimiento nuevo y dar cuenta de ello.

A partir de esto nos centraremos en el significado de los actos de escritura que requiere cada una de las consignas dadas más utilizadas en las clases: definir, describir, ejemplificar, explicar, fundamentar, relacionar, resumir, analizar, sintetizar y argumentar.

DEFINIR es determinar lo que significa una palabra mediante una frase que equivale exactamente a ella.

Es un procedimiento de análisis que pone en relación dos términos equivalentes en sus significados: un término por definir y un término analítico que define.

Los propósitos de una definición pueden ser diferentes.

En general, los alumnos del instituto, deberán producir definiciones con el propósito de determinar el significado de una expresión.

Ejemplo: Definir vulcanismo.

El vulcanismo es un conjunto de procesos del interior de la Tierra por intermedio del cual tienden a salir al exterior, a través de grietas y fisuras de la corteza, materiales incandescentes o ígneos

DESCRIBIR: podemos decir que describir responde a la pregunta, ¿Cómo es? Es un tipo textual que revela un ordenamiento jerárquico de ideas. La descripción se caracteriza por anunciar un tema y por descomponerlo en partes o aspectos.

Ej: Realice una descripción del siguiente sitio Web www.eb.es/geocrit/b3w-575.htm con el propósito de preparar una búsqueda del tesoro para abordar el tema “Las relaciones de trabajo en el mundo globalizado”.

“El sitio Web www.eb.es/geocrit/b3w-575.htm contiene información confiable, está actualizado, contiene una serie de links que lo vinculan con otras páginas que abordan contenidos curriculares que se vinculan con el contenido a desarrollar. Los autores están identificados y son docentes de carreras de postgrado de la Universidad Nacional de la Matanza.”

EJEMPLIFICAR: Cuando ejemplificamos nombramos una cosa, un dato concreto. La ejemplificación cumple una función esclarecedora con respecto a un objeto de explicación, como prueba que sirve para legitimar argumentos y tesis que se presentan.

- El espacio en la escuela registra huellas de vida de los grupos que pasan por ella, en este sentido podemos afirmar que los espacios hablan.

Por ejemplo: En una escuela nueva se observan signos de deterioros (paredes golpeadas, vidrios rotos, bancos y sillas tirados), las aulas sucias con paredes que tienen escritos insultos, hecho que nos da cuenta de un alto nivel de agresividad, rechazo, malestar y violencia por parte de los alumnos.

EXPLICAR: toda explicación se compone de dos partes, una es la presentación del problema que se va a explicar y la otra es la explicación-solución propiamente dicha que posibilita la inteligibilidad de dicho problema.

El problema puede plantearse:

- a.- A modo de pregunta, de manera explícita: ¿Por qué el medio ambiente concierne tan particularmente a los seres humanos?
- b- De manera indirecta: Cabe preguntarse por qué el medioambiente concierne a los seres humanos particularmente?
- c- De manera implícita en el título o en el texto: ¿Por qué el medio ambiente concierne particularmente a los seres humanos?

La solución transforma el fenómeno problemático en un fenómeno explicado cuando permite pasar de lo desconocido a lo conocido, de lo que no se comprende a lo que se comprende.

Entre el problema y solución se establecen dos tipos de relaciones: causales y de equivalencias.

Las primeras plantean las causas de la ocurrencia del problema y explicitan los por qué y los cómo (partida de la explicación) y el por qué (punto de partida de la respuesta).

Las segundas plantean correspondencias o paralelismos entre lo general y lo particular, entre un nombre y una definición, entre una regla y un caso, entre otros.

En los hechos sociales predominan las explicaciones causales mientras que en texto de divulgación científica las explicaciones utilizan sinónimos y ejemplos con el objetivo de hacer más fácilmente comprensible la novedad científica que se divulga.

FUNDAMENTAR: es apoyar o basar una afirmación que se sostiene, dar razones o motivos en los que se funda una idea ya sea opinión o enunciado con pretensiones de verdad. Se fundamenta cuando se explica y también cuando se argumenta, siempre que se requiere justificar.

Muchas veces las razones o los motivos que se expresan para fundamentar pueden apoyarse en hechos o pareceres del emisor o se basan en puntos de vista ajenos.

En general se espera que el alumno fundamente sobre la base de afirmaciones que no le son propias sino que provienen de textos que fueron indicados por el docente lo que exige seleccionar partes de dicho texto que sirvan para la fundamentación. Las partes

seleccionadas podrán ser citadas en forma directa (textual, marcada entre comillas) o indirecta (reelaborando el texto fuente).

Al fundamentar el autor NO atenúa de ninguna manera su afirmación, esto es NO utiliza expresiones como la siguiente: “Creo que ...”, “Me parece que.....” y en general necesita más información acerca de los autores que del emisor mismo, dependiendo de esto su grado de confiabilidad.

RELACIONAR: relacionar exige establecer vínculos entre dos o más cosas, sucesos, hechos, ideas. La relación se establece cuando existe una circunstancia que une ambas cosas en la mente o en la realidad. Las formas de poner dos términos en relación pueden ser:

Temporales: de anterioridad, de posterioridad o de simultaneidad.

Lógicas: de causa, de consecuencias, de fin, de resultado, de conclusión, de oposición, de equivalencia, de analogía, de deducción, de inducción, de generalización, de ejemplificación, etc.

Previo a la resolución de una consigna que solicite relacionar es importante determinar el orden de la relación-

Por ejemplo, la consigna “Relacione la noción de clima con la de tiempo atmosférico” admite variadas respuestas dependiendo el orden de la relación que se establezca.

Respuesta posible: Clima y tiempo se relacionan en la medida en que el clima incluye al tiempo atmosférico debido a que resulta del estudio prolongado que se hace del tiempo en un lugar determinado a lo largo de los años. (orden de inclusión).

Respuesta posible 2: El concepto de clima y el de tiempo atmosférico se relacionan pues ambos provienen del mismo campo del saber, la meteorología. (orden de analogía)

RESUMIR: el resumir exige presentar lo que es esencial de un texto en otro nuevo más breve. Reconocer lo esencial puede ser más o menos sencillo dependiendo esto de la coherencia del texto base e implica identificar la información base de la idea principal, la que se va agregando y eliminando aquella que se repita. El nuevo texto debe presentar el tema global, los temas particulares ordenados, las ideas de manera concisa, clara, interconectadas de manera coherente.

En un primer paso del resumen se pueden plantear preguntas orientadoras:

¿Cuál es el tema del que habla el texto base?

¿Qué se expresa acerca del tema en cada uno de los párrafos que conforman el texto? (esto permite sustituir varios conceptos por uno principal).

En un segundo paso es conveniente resaltar las frases claves o las palabras claves relacionadas con las preguntas 1 y 2.

ANALIZAR/SINTETIZAR: analizar implica conocimiento y razonamiento, es estudiar, examinar por separado las partes de modo ordenado y sistemático. Es descomponer el todo en partes, analizando un concepto examinando los *sub* conceptos con los cuales ha sido elaborado.

Este concepto de descomponer un objeto de conocimiento en partes se opone al concepto de sintetizar, reunir cosas separadas en un conjunto orgánicos. Análisis y síntesis son términos complementarios ya que, habiendo analizado el todo en sus partes se procede a recomponer las mismas lo que da como resultado una respuesta que contempla todo lo surgido del análisis. Es por ello que una de las definiciones de analizar es: capacidad que nos permite estudiar un todo cualquiera en sus diversas partes componentes en busca de una síntesis o comprensión de su razón de ser.

Ejemplo: Análisis de un texto histórico

Un texto histórico es un documento escrito que puede proporcionarnos algún conocimiento sobre el pasado humano. Nos permite acercarnos a la comprensión de una época histórica de ahí la importancia de situar el documento en su contexto. Hay que desentrañar lo que su autor o autores ha dicho, cómo lo ha dicho, cuándo, por qué y dónde, siempre relacionándolo con su momento histórico.

Pasos:

1. Lectura y preparación
2. Clasificación del texto
3. Análisis del texto propiamente dicho.

1. Lectura y preparación

En una *primera* lectura sólo hacemos una lectura general del texto, nos acercará a la primera idea y significado del mismo. No haremos ninguna anotación ni subrayado, sólo leer.

En una *segunda* lectura preparamos el texto, mediante:

- El subrayado de términos: resalta aquellos términos más relevantes, que son claves en la comprensión del texto y que serán objeto de un análisis posterior. Puede tratarse de nombres, fechas, números, etc.
- El subrayado de ideas primarias: se realiza sobre aquellas ideas que señalan las líneas fundamentales del texto.
- El subrayado de las ideas secundarias: refuerza y complementa la idea central del texto. Para mayor claridad, es aconsejable utilizar un trazo o color distintos del precedente.
- Anotaciones marginales: son de extrema utilidad para señalar bloques temáticos, hacer llamadas aclaratorias, breves comentarios, etc. Puedes utilizar llaves o líneas que delimiten dichas acotaciones.

2. Clasificación del texto

La clasificación correcta del texto constituye el paso inicial del análisis y comentario. En esta parte del trabajo es necesario precisar una serie de aspectos que hay que determinar:

- a. Naturaleza del texto
- b. Circunstancias espacio-temporales.
- c. Autor
- d. Destino

a) Naturaleza del texto

En este primer punto debe determinarse temática del texto, señalándola precisa y brevemente. Según sus características, un texto puede ser:

- 1. Texto jurídico**: cuando tiene carácter legal, emana de fuentes legales o establece normas de derecho, bien a nivel nacional o internacional. Son textos jurídicos las leyes y decretos de todo tipo, las constituciones, los tratados y

acuerdos internacionales, y, en general, cualquier texto político de carácter análogo.

2. Texto histórico-literario: cuando posee un notorio carácter subjetivo, emanado directamente de la trayectoria personal de un individuo o grupo, en la que se refleja o proyecta el proceso histórico. Son de este tipo las memorias, las autobiografías, los recuerdos históricos, las cartas y notas personales, los artículos de prensa y, asimismo, las obras literarias y de pensamiento que recogen y dan testimonio de la realidad social, por ejemplo, la novela o el ensayo históricos.

3. Texto narrativo: cuando está relacionado o emana de un hecho, circunstancia o proceso histórico determinado, en función del cual argumenta el autor. Son de este tipo los discursos, las proclamas, las declamaciones, resoluciones o acuerdos desprovistos de carácter legal y los escritos o informes de tipo económico o social.

4. Textos historiográficos: cuando se trata de la obra de un historiador o autor posterior a los hechos, que son analizados con una finalidad investigadora y científica. Entran en este grupo las obras de historia en sentido amplio.

5. Otros tipos: judiciales, fiscales, contractuales, económicos, religiosos, geográficos, etc.

b) Circunstancias espacio-temporales:

Han de tenerse en cuenta para determinar cuándo y dónde fue escrito el texto. En este sentido, es imprescindible señalar:

La fecha exacta o aproximada en la que el texto fue elaborado:

- En los textos que incluyen fecha la tarea es fácil; en todo caso, ha de someterse a crítica para asegurar su veracidad.
- En los textos que no incluyen fecha, ésta puede deducirse del contenido del texto. En todo caso, ha de señalarse el momento histórico al que el texto corresponde de la manera más aproximada posible.
- En el caso de los textos historiográficos y en el de algunas obras literarias (novela histórica, por ejemplo) hay que señalar dos fechas: aquella en la que escribe el historiador o autor y aquella sobre la que escribe, es decir: la fecha en la que se elabora el texto y la fecha sobre la que se sitúa la acción de que habla.

La situación y circunstancias históricas en las que el texto fue creado.

- Se trata aquí de señalar el contexto histórico relacionado con el texto.

c) Autor

El tercer punto de esta clasificación aborda la identificación del autor del texto. En este caso es preciso señalar:

Cuando el texto tiene un autor individual, hay que fijar su identidad así como su situación personal y las circunstancias históricas en que vivió; se darán unas breves pinceladas biográficas y se especificará su relación con el contenido del texto.

Hay casos en los que:

- El autor aparece como tal en el texto: en ese caso, sólo se trataría de constatar la autenticidad de tal autoría.
- El autor no figura en el texto: en tal caso, se debe identificar al posible responsable por el contenido.

Cuando el texto tenga autor colectivo es preciso establecerlo señalando los diversos ejecutores, pero destacando entre todos ellos el más significativo.

d) Destino

Identifica a quién se dirige el texto y los objetivos que persigue. Indagaremos:

1. A quién va destinado: si es a una persona individual o a una colectividad, y si la intención es que permanezca en secreto o por el contrario sea divulgado.
2. Cuál es su finalidad: si tiene un carácter público o privado, si es personal u oficial y si abarca un ámbito nacional o internacional. En definitiva, qué pretende su autor o autores.

3. Análisis del texto propiamente dicho

Constituye la parte central del trabajo intelectual. Se basa en el análisis temático y explicación profunda de su contenido. Al inicio de esta actividad hay que insistir en la necesidad de la atenta y detenida lectura del texto.

Destacaremos dos métodos para explicar y analizar el contenido de un texto histórico:

El método literal: consiste en seguir un orden descriptivo con la explicación progresiva de palabras, expresiones y alusiones que en él aparecen. Es un método sencillo que puede ser muy útil cuando tenemos entre manos un texto muy denso.

El método lógico: consiste en reagrupar los pasajes y las explicaciones de acuerdo con su temática; resulta útil para textos mal articulados o confusos.

En cualquier caso e independientemente del método empleado, la explicación del contenido ha de organizarse desde el nivel más elemental y concreto al más complejo y general, de acuerdo con el siguiente esquema⁸⁵:

a) Primer nivel: definición y comprensión de los términos, conceptos y datos contenidos. Esto supone:

1. Definir de manera precisa los nombres propios, los nombres técnicos, los de instituciones y en general, todas las expresiones significativas.

2. Aclarar y precisar las alusiones históricas, los datos y los hechos a los que se hace referencia.

b) Segundo nivel: captación y esbozo de la estructura del texto resumiendo y explicando cada una de sus partes. De esta manera habrá sido desmenuzado y estudiado sin que nos resten partes sin comprender.

ARGUMENTAR: argumentar es fundamentar opinión, plantear razones que la justifiquen. La argumentación es utilizada para convencer al otro de la razonabilidad,

⁸⁵ Para ampliar el tema se puede visitar la página: <http://www.claseshistoria.com/general/comentariotextos.htm>

de la verdad, cuanto más convincente son los argumentos más probabilidades hay de que la opinión sea aceptada o comprendida.

Composición de un argumento

Distinga entre premisas y conclusión. La “conclusión” es la afirmación a favor de la cual usted está dando razones; las afirmaciones mediante las cuales usted ofrece sus razones son llamadas “premisas”. Los argumentos se pueden utilizar como un medio de indagación, y se puede comenzar tan sólo como la conclusión que quiere defender, expóngala con claridad, explícitamente, y pregúntese a sí mismo qué razones tiene para extraer esa conclusión.

El primer paso al construir un argumento es preguntarse ¿Qué estoy tratando de probar? ¿Cuál es mi conclusión? Presente sus ideas en un orden natural, ponga primero la conclusión seguida de sus propias razones, o exponga primero sus premisas y extraiga la conclusión final. En cualquier caso exprese sus ideas en un orden tal que su línea de pensamiento se muestre de la forma más natural a sus lectores.

Parta de premisas fiables, si usted no está seguro acerca de la fiabilidad de una premisa, puede que tenga que realizar una investigación, y/o dar algún argumento corto a favor de la premisa misma. Si no puede argüir adecuadamente a favor de su(s) premisa(s), entonces, tiene que darse completamente por vencido y comenzar de otra manera.

Use un lenguaje concreto, específico, definitivo, escriba concretamente, evite los términos generales, vagos y abstractos.

Evite un lenguaje emotivo, no haga que su argumento parezca bueno caricaturizando a su oponente. Generalmente las personas defienden una posición con razones serias y sinceras.

Trate de entender sus opiniones aun cuando piense que están totalmente equivocadas, y si usted no puede imaginar cómo podría alguien sostener el punto de vista que usted está atacando, es porque todavía no lo ha entendido bien.

Evite el lenguaje cuya única función sea la de influir en las emociones de su lector u oyente, ya sea a favor o en contra de las opiniones que está discutiendo. El lenguaje emotivo predica sólo para el converso, pero una presentación cuidadosa de los hechos puede, por sí misma, convencer a una persona.

Use términos consistentes. Use un sólo conjunto de términos para cada idea: los términos consistentes son especialmente importantes cuando su propio argumento depende de las conexiones entre las premisas. Es importante que use un único significado para cada término. La tentación opuesta es usar una sola palabra en más de un sentido: ésta es la falacia clásica de la “ambigüedad”.

Una buena manera de evitar la ambigüedad es definir cuidadosamente cualquier término clave que usted introduzca: luego, tenga cuidado de utilizarlo sólo como usted lo ha definido. También puede necesitar definir términos especiales o palabras técnicas.

Argumentos mediante ejemplos

Los argumentos mediante ejemplos ofrecen uno o más ejemplos específicos en apoyo de una generalización. Es necesario preguntarse ¿Cuántas premisas apoyan adecuadamente una generalización? Un requisito es que los ejemplos sean ciertos, puesto que un argumento debe partir de premisas fiables. Si las premisas no pueden sustentarse, no hay argumento.

Para comprobar los ejemplos de un argumento, o para encontrar buenos ejemplos para sus argumentos, tendrá que investigar.

Un ejemplo simple puede ser usado, a veces, para una ilustración. Pero sólo un ejemplo no ofrece prácticamente ningún apoyo para una generalización. Puede ser un caso atípico, la “excepción que confirma la regla”. Siempre se necesita más de un ejemplo. En una generalización sobre un conjunto de casos relativamente pequeño, el mejor argumento examina todos, o casi todos, los ejemplos.

Las generalizaciones acerca de grandes conjuntos de casos requieren la selección de una muestra. ¿Cuántos ejemplos son necesarios? Depende de su representatividad y

del tamaño del conjunto acerca del cual se hace la generalización. Usualmente los conjuntos grandes requieren más ejemplos. Cuando elabore su propio argumento, no confíe sólo en el primer ejemplo que le venga a la cabeza. Los tipos de ejemplos en los que usted, probablemente, piensa de inmediato, es probable que estén sesgados.

Una vez más haga lecturas, piense cuidadosamente en las muestras apropiadas y sea honesto buscando contraejemplos.

La información de trasfondo

A menudo se necesita previamente una información de trasfondo para poder evaluar un conjunto de ejemplos. Para juzgar una enumeración de ejemplos, a menudo tenemos que examinar las proporciones subyacentes.

Cuando un argumento ofrece proporciones o porcentajes, la información de trasfondo relevante debe incluir normalmente el número de ejemplos.

Los contraejemplos

Si se le ocurren contraejemplos de una generalización que desea defender, revise su generalización. A veces puede querer cuestionar el supuesto contraejemplo, o bien, otra respuesta es refutar que el contraejemplo es, en realidad, conforme a la generalización, o puede reinterpretar el contraejemplo como otro ejemplo más.

Trate de pensar en contraejemplos cuando evalúe los argumentos de cualquier otra persona.

Pregunte si las conclusiones de esa persona tienen que ser revisadas y limitadas, o si tienen que ser retiradas por completo, o si el supuesto ejemplo puede ser reinterpretado como un ejemplo más.

Tiene que aplicar la misma regla tanto a los argumentos de cualquier otra persona como a los propios, la única diferencia es que usted tiene la posibilidad de corregir por sí mismo su generalización excesiva.

Argumentos por analogía

Los argumentos por analogía, en vez de multiplicar los ejemplos para apoyar una generalización, discurren de un caso o ejemplo específico a otro ejemplo, argumentando que, debido a que los dos ejemplos son semejantes en muchos aspectos, son también semejantes en otro aspecto más específico. Cuando un argumento acentúe las semejanzas entre dos casos, es muy probable que sea un argumento por analogía.

¿Cómo evaluar los argumentos por analogía?

- La primera premisa de un argumento por analogía formula una afirmación del ejemplo usado como una analogía.
- La segunda premisa afirma que el ejemplo de la primera premisa es similar al ejemplo acerca del cual el argumento extrae una conclusión.

Las analogías no requieren que el ejemplo usado como una analogía sea absolutamente igual al ejemplo de la conclusión, éstas requieren sólo similitudes relevantes.

Argumentos de autoridad

A menudo tenemos que confiar en otros para informarnos y para que nos digan lo que no podemos saber por nosotros mismos. Si no podemos juzgar, a partir de la propia experiencia, entonces recurrimos a los argumentos de autoridad.

Los criterios de un buen argumento de autoridad deben considerar lo siguiente: las fuentes deben ser citadas, estar bien informadas y ser imparciales; se debe comprobar el origen de las fuentes, y rechazar aquellas que aluden a los ataques personales y no a lo que dicen.

Argumentos acerca de las causas

A veces tratamos de explicar por qué sucede alguna cosa argumentando acerca de sus causas. Usted debe preguntarse: ¿Explica el argumento cómo la causa conduce al efecto? ¿Propone la conclusión la causa más probable?

Los hechos correlacionados no están necesariamente relacionados, y los hechos correlacionados pueden tener una causa común: cualquiera de los hechos correlacionados puede causar el otro, y además las causas pueden ser complejas.

Argumentos deductivos*⁸⁶

Los argumentos deductivos correctamente formulados, son aquellos en los cuales la verdad de sus premisas garantiza la verdad de sus conclusiones.

Actividad:

A partir del texto N° 1 y N° 2 de DAVINI, María Cristina. *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores* -pág. 88 y 90, realiza una red con conceptos principales.

Realiza una síntesis utilizando el concepto **Argumentar** del texto N° 3- pág. 92 .

Utiliza las siguientes técnicas para trabajar el texto:

- El subrayado de términos
 - El subrayado de ideas primarias
 - El subrayado de las ideas secundarias
 - Anotaciones marginales
 - Con las palabras claves (nodales) armar un red conceptual
 - Ejercitar varias explicaciones (argumentaciones) que justifiquen el mensaje del texto.
-
-
-

⁸⁶ Fuente: <http://noemagico.blogia.com/2006/122801-de-la-argumentacion.php>

TEXTO N°28	ESPACIO	SOCIOPOLITICA	RELEVANCIA 5
-------------------	----------------	----------------------	-------------------------------

El fenómeno se está extendiendo. En nuestras sociedades desarrolladas, un número cada vez mayor de ciudadanos se plantea modificar sus modos de consumo. No sólo de los hábitos alimentarios, individualizados ya hasta tal punto que resulta prácticamente imposible reunir a ocho personas en torno a una mesa para comer un mismo menú. Sino del consumo en general: la vestimenta, la decoración, el aseo, los electrodomésticos, los fetiches culturales (libros, devedés, cedés), etc. Todas aquellas cosas que hasta hace poco se acumulaban en nuestros hogares como señales más o menos mediocres de éxito social y de opulencia (y hasta cierta medida, de identidad), ahora sentimos que nos asfixian. La nueva tendencia es a la reducción, al desprendimiento, al despojo, a la supresión, a la eliminación... En suma, a la desintoxicación. Al *detox*, pues. Como si comenzara el ocaso de la sociedad de consumo –establecida en torno a los años 1960 y 1970– y entráramos en lo que se empieza a llamar la “sociedad del desconsumo”.

Se podría objetar que las necesidades vitales de consumo siguen siendo inmensas en muchos países en vías de desarrollo o en las áreas de pobreza del mundo desarrollado. Pero esa realidad indiscutible no debe impedirnos ver este movimiento de “desconsumo” que se expande con un ímpetu cada vez más intenso. Por otra parte, un estudio reciente (1), realizado en el Reino Unido, indica que desde el principio de la revolución industrial, las familias iban acumulando bienes materiales en sus hogares a medida que sus recursos aumentaban. El número de objetos poseídos traducía su nivel de vida y su estatus social. Así fue hasta 2011. Ese año se alcanzó lo que podríamos llamar el “pico de los objetos” (*peak stuff*). Desde entonces, el número de objetos poseídos no deja de reducirse. Y esa curva, en forma de “campana de Gauss” (con aumento exponencial mientras sube el nivel de vida y que luego, después de un periodo de estabilización, desciende en las mismas proporciones), sería una ley general. Hoy se estaría verificando en

los países desarrollados (y en muchas zonas opulentas de Estados del Sur), pero mañana también reflejaría la inevitable evolución en los países en desarrollo (China, la India, Brasil).

La toma de conciencia ecológica, la preocupación general por el medio ambiente, el temor al cambio climático y, en particular, la crisis económica del 2008 que con tanta violencia golpeó a los Estados ricos, han influenciado sin duda esta nueva austeridad zen. Desde entonces se han divulgado por las redes sociales muchos casos espectaculares de *detox* anticonsumista. Por ejemplo, el de Joshua Becker, un estadounidense que decidió hace nueve años, con su esposa, reducir drásticamente el número de bienes materiales que poseían para vivir mejor y lograr la calma mental. En sus libros (*Living with Less, The more of Less*) y en su blog “Becoming minimalist” (www.becomingminimalist.com/), Becker cuenta: “Limpiamos el desorden de nuestra casa y de nuestra vida. Fue un viaje en el que descubrimos que la abundancia consiste en tener menos”. Y afirma que “las mejores cosas de la vida no son cosas”.

Aunque no resulta fácil desintoxicarse del consumo y convertirse al minimalismo: “Comience poco a poco –aconseja Joshua Fields Millburn, que escribe en el blog TheMinimalists.com–, intente desprenderse de una sola cosa durante 30 días, comenzando por los objetos más sencillos de suprimir. Deshágase de las cosas obvias. Empezando por las que claramente no necesita: las tazas que nunca usa, ese regalo horrendo que recibió, etc.”.

Otro caso célebre de despojo voluntario es el de Rob Greenfield (2), un norteamericano de 30 años, protagonista de la serie documental “Viajero sin dinero” (Discovery Channel) quien, bajo el lema “menos es más”, se deshizo de todas sus pertenencias, incluso de su casa. Y anda por el mundo con sólo 111 posesiones (incluyendo el cepillo de dientes)... O el de la diseñadora canadiense Sarah Lazarovic, que pasó un año sin comprarse ropa y cada vez que tenía ganas de hacerlo, dibujaba la prenda en cuestión. Resultado: un bonito libro de bocetos titulado *Un montón de cosas lindas que no me compré* (3). También está el ejemplo de Courtney Carver, que propone en su página web Project 333 (<https://bemorewithless.com/project-333/>), un desafío de bajo presupuesto invitando a sus lectores a vestirse con sólo 33 prendas durante tres meses.

En la misma línea está el caso de la bloguera y *youtuber* francesa Laetitia Birbes, 33 años, que se hizo célebre por su desafío de nunca más volver a comprarse ropa: “Yo era una consumidora compulsiva. Víctima de las promociones, de las tendencias y de la tiranía de la moda –dice–. Había días en que llegaba a gastarme quinientos euros en prendas... En cuanto tenía problemas con mi pareja o con los exámenes, compraba ropa. Llegué a integrar perfectamente el discurso de los publicitarios: confundía sentimientos y productos...” (4). Hasta que un día decidió vaciar sus armarios y regalarlo todo. Se sintió libre y ligera; liberada de una carga mental insospechada: “Ahora vivo con dos vestidos, tres bragas y un par de calcetines”. Y da conferencias por toda Francia para enseñar la disciplina del “cero basura” y del consumo minimalista.

El consumismo es consumir consumo. Es una conducta impulsiva donde ya no importa lo que se compra, importa comprar. En realidad, vivimos en la sociedad del desperdicio, desperdiciamos abundantemente. Frente a esa aberración, el minimalismo de consumo es un movimiento mundial que propone comprar sólo lo necesario. El ejercicio es simple: hay que mirar las cosas que tenemos en casa y determinar cuáles realmente usamos. El resto es acumulación, veneno.

Dos periodistas argentinas, Evangelina Himítian y Soledad Vallejos, pasaron de la teoría a la práctica. Después de haber vivido como millones de consumidores acumulando sin ningún criterio, decidieron cuestionar su propia conducta. Estaba claro que compraban por otros motivos, no por necesidad. Y se impusieron estar un año sin consumir nada que no fuese absolutamente indispensable y contar con gran talento su experiencia (5).

No sólo se trataba de no consumir sino de desintoxicarse, de liberarse del consumo acumulado. Las dos periodistas empezaron imponiéndose una disciplina *detox*: cada una tenía que sacar diez objetos al día de su casa durante cuatro meses: 1.200 en total. Tuvieron que descartar, donar, desprenderse, despojarse... Como una suerte de purga, para pasar a ser desconsumistas: “En los últimos cinco años –cuentan Evangelina y Soledad– se encendió en el mundo una luz de conciencia colectiva sobre la manera de consumir. Que es una manera de controlar los abusos del mercado. Porque es también una estrategia para dejar al descubierto los puntos ciegos del

sistema económico capitalista. Aunque suene pretencioso es exactamente eso: el capitalismo se apoya en la necesidad de fabricar necesidades. Y para cada necesidad fabrica un producto... Esto es especialmente cierto en los países con economías desarrolladas donde los índices oficiales miden la calidad de vida en sintonía con la capacidad de consumo...”.

Este hastío cada vez más universal del consumo también alcanza al universo digital. Está surgiendo lo que podríamos llamar un *digital detox*, que consiste en abandonar las redes sociales por un tiempo y por diferentes motivos. Se va extendiendo el movimiento de los “exconectados” o “desconectados”, una nueva tribu urbana compuesta por personas que han decidido darle la espalda a Internet y vivir *offline*, fuera de línea. No tienen WhatsApp, no quieren oír hablar de Twitter, no usan Telegram, odian Facebook, no sienten simpatía por Instagram y no hay casi ningún rastro de ellos por Internet. Algunos no poseen ni siquiera una cuenta de correo electrónico y, los que la tienen, la abren sólo muy de vez en cuando... Enric Puig Punyet (36 años) doctor en Filosofía, profesor, escritor, es uno de los nuevos “exconectados”. Ha escrito un libro (6) en el que recopila casos reales de personas que, deseosas de recuperar el contacto directo con los demás y consigo mismas, han decidido desconectarse. “La Internet participativa que, mayoritariamente, es la modalidad en la que estamos viviendo, busca nuestra dependencia – explica Enric Puig Punyet–. Al tratarse, casi en su totalidad, de plataformas vacías que se nutren de nuestro contenido, interesa que estemos a todas horas conectados. Esta dinámica la facilitan los teléfonos ‘inteligentes’, que han provocado que estemos constantemente disponibles y nutriendo a la Red. Este estado de hiperconexión conlleva sus problemas que estamos empezando a ver: nos resta la capacidad de atención, de proceso en profundidad e incluso de socialización. Gran parte del atractivo de las tecnologías digitales está diseñado por compañías que desean nuestro consumo y nuestra continua conexión, como sucede con tantos otros ámbitos porque es la base del consumismo. Cualquier acto de desconexión, ya sea total o parcial, debería entenderse como una medida de resistencia que desea compensar una situación que se encuentra descompensada” (7).

El derecho a la desconexión digital ya existe en Francia. En parte como respuesta a los múltiples casos de *burnout* (agotamiento por exceso de

trabajo) que se han producido en los últimos años como consecuencia de la presión laboral (8). Ahora los trabajadores franceses pueden dejar de responder a mensajes digitales cuando termina su jornada laboral. Francia se convirtió así en pionera de este tipo de leyes, pero todavía quedan incógnitas sobre cómo se aplicará esa ley. La nueva norma obliga a las compañías con más de cincuenta empleados a abrir negociaciones sobre el derecho a estar *offline*, es decir, no contestar *e-mails* o mensajes digitales profesionales en sus horas libres. Sin embargo, el texto no obliga a llegar a un acuerdo ni tampoco fija ningún plazo para las negociaciones. Las empresas podrían limitarse a redactar una guía orientativa, sin la participación de los trabajadores. Pero la necesidad del *digital detox*, de estar fuera de las redes y darse un descanso de Internet, queda planteada.

La sociedad de consumo, en todos sus aspectos, ha dejado de seducir. Intuitivamente sabemos ahora que ese modelo, asociado al capitalismo depredador, es sinónimo de despilfarro irresponsable. Los objetos innecesarios nos asfixian. Y asfixian al planeta. Algo que la Tierra ya no puede consentir. Porque se agotan los recursos. Y se contaminan. Hasta los más abundantes (agua dulce, aire, mares...). Y ante la ceguera de muchos Gobiernos, llega la hora de la acción colectiva de los ciudadanos. En favor de un desconsumo radical.

(1) Chris Goodall, “Peak Stuff”. Did the UK reach a maximum use of material resources in the early part of the last decade?” http://static.squarespace.com/static/545e40d0e4b054a6f8622bc9/t/54720c6ae4b06f326a8502f9/1416760426697/Peak_Stuff_17.10.11.pdf

(2) <https://mrmondialisation.org/rob-greenfield-le-forest-gump-de-lecologie/>

(3) <http://www.dailymail.co.uk/femail/article-2178944/Sarah-Lazarovic-How-woman-saved-2-000-PAINTING-clothes-wants-instead-buying-them.html>

(4) http://www.lemonde.fr/m-perso/article/2017/09/15/consommation-trop-c-est-trop_5186310_4497916.html

(5) Léase Evangelina Himitian y Soledad Vallejos, *Deseo consumido*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 2017.

(6) Enric Puig Punyet, *La gran adicción. Cómo sobrevivir sin Internet y no aislarse del mundo*, Arpa editores, Barcelona, 2017.

(7) <http://www.bbc.com/mundo/noticias-39216905>

(8) En 2008 y 2009 hubo 35 suicidios en una compañía como France Telecom (ahora Orange). También los hubo en Renault. Desde el 1 de enero de 2017, la ley permite al asalariado de una empresa de más de cincuenta empleados no contestar *e-mails* fuera del horario de trabajo.

TEXTO N°29	ESPACIO	PERSP. ESP. TEMP. ARGENTINO Y AMERICANO	RELEVANCIA 5
-------------------	----------------	--	-------------------------------

Revista del Instituto de Investigaciones Estéticas.

Universidad Nacional de Tucumán.

Directora

Prof. Celia Aiziczon de Franco

Consejo de Redacción

Referato

Prof. Rosa María Ravera

Prof. Elsa Ballesteros

Prof. María Eugenia Valentie

Coordinación General de Redacción

Prof. Celia Aiziczon de Franco

Ilustración de Tapa

Prof. Dedé Chambeaud

Diseño gráfico e impresión

La Cúpula/Diseño de Imagen

I.S.B.N. 1514-0261

“Los Suplicantes del Alamito, una aproximación desde la Arqueología y la Historia del Arte.”

Graciela Dragosky

Florencia Kusch

La producción precolombina se configura como objeto de estudio sistemático dentro del campo científico, en formas paulatina, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, pero será recién a lo largo del siglo XX cuando este interés se transforme en un imperativo categórico para aquellos estudiosos que entienden que el conocimiento y el reconocimiento del periodo precolombino, es imprescindible para poder construir la totalidad de la historia artística y cultural americana.

El naciente interés por las culturas y el arte precolombino fue compartido por disciplinas heterogéneas y abordado desde diferentes perspectivas teóricas aportadas por la historia, la antropología, la sociología, la literatura, la arqueología, la etnomusicología, la etnohistoria, la filosofía e incluso la teología y la historia de las religiones.

A pesar del creciente interés que demostraron los especialistas provenientes del campo de las ciencias humanas y sociales por la producción estética precolombina, paradójicamente no fueron los críticos, ni los historiadores del arte oficial aquellos que primero privilegiaron el abordaje del arte precolombino. Este interés tardío que suscitara mayoritariamente entre aquellos teóricos del arte por este peculiar tipo de producción estética, “la precolombina”, cuando esta es investigada, suele aplicársele metodologías dirigidas de tal modo que su resolución final está orientada en un sentido contrario del que debiera dar por resultado, resultados idóneos para poder desentrañar la especificidad, diversidad y originalidad de esta producción plástica americana.

El estudio de la producción precolombina es visto algo así como una totalidad homogénea que incluye desde las pinturas rupestres de los cazadores patagónicos de más de 10.000 años de antigüedad, hasta las esculturas monumentales que como la

de Coyolxauqui azteca –descubierta recientemente, en 1978-, realizada muy pocas décadas antes de la llegada de H. Cortés a México. Además de esta perspectiva, se tendió a analizar críticamente esta heterogénea plástica desde parámetros provenientes de la estética occidental, sin tener en cuenta que se trataba de un tipo peculiar de producción artística, cuyo denominador común radicaba en el hecho que las distintas estéticas que configuraban el arte precolombino, respondían a una diversidad y estilística tal que su originalidad determinaba que en cada caso partieran de principios formales, iconográficos y simbólicos diferentes a aquellos que rigen en el arte occidental –y que fueran considerados por este de supuesto valor universal. Por ende, estos serían idóneos para ejercitar el abordaje crítica de toda creación artística.

Esta actitud homogeneizadora de la estética idealista occidental, niega las diferencias y diversidades artísticas-culturales, las absorbe en su seno y así las identidades particulares quedan subsumidas en una identidad universal, la del arte occidental. Contemporáneamente, (fines del siglo XIX principios del siglo XX), se crea el ambiente propicio dentro del ambiente europeo, acompañado por condiciones de orden político, social, cultural y científico, para que se legitime el reconocimiento de la existencia de una importante producción estética, en lo cualitativo y cuantitativo y cuyo origen, función y destino final, no responden a aquellos instituidos por el arte occidental.

Debemos agregar que este reconocimiento por parte de los artistas, va acompañado de la valoración de la calidad técnica y de la riqueza formal puesta de manifiesto en estas obras que irrumpen en el imaginario artístico occidental.

Esta novedosa producción estética, que incluía la de origen precolombino, fue nominada en su momento, y de forma casi indistinta, como arte etnográfico, arte salvaje, arte tribal, arte primitivo, arte exótico, etc.

Cabe señalar también la fuerte atracción que estas ejercieron en algunos artistas modernos, de lo que resulta que algunos de dichos artistas crearan nuevas imágenes a partir de lo que fuera un acercamiento, un proceso de reelaboración y resignificación de estos otros lenguajes que provienen del conocimiento de estas artes exóticas provenientes de las culturas africanas, orientales y oceánicas.

Si bien nuestras artes precolombinas integraron también el inventario de las denominadas entonces “artes exóticas” ellas ocuparon un segundo plan no protagónico –en tanto fuente de inspiración del arte moderno- frente a las ya mencionadas de origen africana, oceánico, asiático.

Entonces, dentro de la categorización de “artes exóticas” se incluirían todas aquellas manifestaciones culturales y artísticas que ejercieron sobre el artista y el teórico occidental, fundamentalmente una inquietante sensación de extrañeza frente a su propia producción, la occidental.

Nos enfrentamos con una concepción dicotómica de la realidad, la del arte occidental y aquella que podemos caracterizar como totalizadora que es común a todas las creaciones estéticas de raíz no europea.

El método que nos permitir salvar las originalidades y diferencias que se manifiestan en las producciones estéticas provenientes de culturas distintas, implicaría la superación de concepción etnocéntrica que supone la existencia de valores universales, así como de funciones estéticas puras que se manifiestan con independencia de las coordenadas históricas y espaciales.

Nos apoyamos en Braudrillart cuando afirma “...la cultura occidental fue la primera en reflejarse como crítica (a partir del siglo XVIII), pero el efecto de tal crisis consistió en que se reflejó también como cultura en lo universal y entonces hizo entrar a todas las otras culturas en el museo, en forma de vestigios a su imagen. A todas las “estetizó”, las reinterpretó según su propio modelo, y así conjuró la interrogación radical que para ella implicaban estas culturas diferentes.”

En esta oportunidad hemos elegido como objeto de estudio, al conjunto de las pequeñas esculturas de culto identificadas bajo el término genérico de “SUPLICANTES”, ello responde a razones que para nosotros son de peso tanto científicas como estéticas.

Por la importancia que reviste la investigación de este peculiar tipo de “producción estética”, en lo que hace a su identificación estilística y a su contextualización cultural y así como a contribuir a la reconstrucción del contexto arqueológico del periodo

formativo temprano del N.O.A. Y por otro lado, porque “Los Suplicantes” en su inmensa mayoría ostentan relevantes valores estéticos plasmados con contundencia a través de sus complejas y originales soluciones formales.

En este punto podemos ensayar ricas analogías entre nuestros “Suplicantes” y aquellas esculturas de autores inscripta dentro de las Vanguardias históricas rupturistas por definición, en relación a la tradición artística occidental tal el caso de muchas de las obras de H. Moore, F. Arp., Archipenko, Gaudí, L. Baadi, S. Vítulo... Muchos de ellos reconocieron el deslumbramiento que ejercieron sobre ellos la producción estética precolombina, así como la aceptación de la incorporación a sus obras de elementos que configuran la propia estética precolombina.

El abordaje que nos proponemos realizar de nuestros “Suplicantes”, intenta encarnar un modelo de análisis interdisciplinario que ese caso lo haremos desde la perspectiva de la Arqueología y desde la Historia del Arte.

Formas sin tiempo. Los Suplicantes del Alamito.

Durante muchos años, las imágenes de los suplicantes fueron un misterio para la arqueología argentina recién a partir de los años 50 –con los trabajos de A. Rex González y Víctor Nuñez Regueiro- comienza a perfilarse la existencia de lo que se dio a llamar cultura del Alamito. Una de las tantas comunidades aldeanas sedentarias con las que se inicia el periodo formativo Valliserrano (entre el 600 AC y 600 DC).

Hay toda una problemática iconográfica compartida por estas sociedades tempranas; desgraciadamente, no tenemos muchos datos acerca de la compleja trama de relaciones interculturales que en su momento justificaron estas relaciones, pero la evidencia está, y un testimonio de ello es precisamente la expresión plástica. Es por eso que no podemos abordar el estudio de estas piezas como si sólo se tratara de objetos curiosos, extraños, modernos originales o artísticos. Por el contrario, y desde una perspectiva antropológica, debemos admitir que su valor real radica en el sentido de la forma que proponen y no en la forma misma, aislada, descontextualizada, desvinculada del espacio social e ideológico al que pertenece. Pero el problema aquí es que no sabemos mucho acerca de la historia de estos; durante estos últimos años se avanzó en algunos temas, sin embargo hay aspectos cruciales que aún no han

podido ser explicados. Uno de ellos es el que se plantea en torno a los orígenes en la cultura Alamito, o Condorhuasi-Alamito. Hasta el momento se conjetura en torno a aspectos parciales de su patrimonio cultural. Se sabe que elementos de neta filiación Alamito, tales como las cabezas de piedra o las construcciones ceremoniales tipo plataformas, encuentran sus relaciones más estrechas con culturas de la Hoya del Titicaca en Bolivia. Faltarían determinar entonces, qué carácter asumieron esas vinculaciones en nuestro ámbito, cuál fue la verdadera naturaleza de aquel vínculo primigenio –si lo hubo-, qué sociedades del noroeste argentino se vieron involucradas en estos procesos. Pero más allá de la existencia o no de antecedentes, importa también intentar comprender el producto cultural de su estricta realización contextual, reconociendo en él lo que hizo de genuino y particular, lo que lo hace inconfundible, es decir, importa caracterizarlo en términos de estilo. ¿Qué es lo que hace de los Suplicantes un producto inconfundible, único en lo estilístico? Es evidente que desde lo formal estos personajes se identifican a partir del conjunto de pautas compositivas relativamente estables, que van desde la postura hasta el modo de representar el cuerpo y el rostro. Una primera lectura sugiere entonces que fueron creados privilegiando la actitud por sobre la naturaleza misma del tema rector, la síntesis final se elaboró sobre el gesto, cabezas, brazos y piernas se armonizaron según una disposición simétrica totalmente desvinculada de otra cosa que no sea el gesto mismo. El personaje es ante todo una actitud, una postura; el resto es aleatorio. De uno de los ejemplares de la serie A. Rex González hace la siguiente descripción: No podemos afirmar si las delgadas y simétricas ramas laterales son las extremidades simplificadas o solo los límites ideales el volumen de un cuerpo ausente, transformado en espacio libre. La simetría perfecta, la compensada prominencia del dorso que equilibra la salencia del sexo, son rasgos en profundo contraste con el carácter ideoplástico de todo el conjunto. El rasgo más notable es el juego de sus amplios espacios vacíos, apenas definidos en los términos de las aristas de las formas laterales (A. Rex González, 1978: 231).

En efecto, los espacios vacíos reivindican y sobredimensionan la curvatura que propone el gesto en brazos y piernas. En los ejemplares más representativos de la serie, -aquellos que merecieron la denominación de suplicantes por su curiosa postura-, una prolongación de los brazos rodea la cabeza por ambos lados, sin que la ausencia de manos anule la función de sostén que exige el gesto. La cabeza, que en algunos ejemplares parece una máscara, recibe un tratamiento similar al del cuerpo.

SE resuelve en una especie de vaciado en el que solo sobresalen los ojos, la nariz y la boca-. El efecto es alucinante, especialmente en aquellos casos en los que el rostro adopta una posición casi horizontal con respecto al cuerpo. Se logra así un personaje indefinido en cuanto a su naturaleza, pero absolutamente humano en cuanto su actitud. Indefinición y humanidad, son los componentes básicos de toda la serie.

Sin embargo, no todos los suplicantes responden sin más a las descripciones realizadas precedentemente. Muchos de los ejemplares incluidos en esta serie, esto es, vinculados a la misma propuesta morfológica básica-, tienden a adoptar un aspecto más zoomorfito que humano. Las diferencias se registran fundamentalmente en el modo de representar la cabeza, ya que es allí donde la figura se modifica a favor de un aspecto más zoomorfito. Aquí, los rostros pierden buena parte de los atributos que se estandarizan con el grupo anterior. La boca y los ojos sobresalidos, son reemplazados por una especie de hocico localizados en lo que antes era la barbilla del personaje. Y la modificación de este detalle, altera a tal punto la composición general de la cabeza, que lo que antes era un rostro predominantemente humano mirando hacia arriba, se convierte aquí en una especie de zoomorfo indefinido mirando de frente. A pesar de estos cambios, el gesto, la actitud y la postura permanecen inalterables –siempre se alude a un personaje de brazos elevados y piernas dobladas en posición simétrica, lo único que varía es la naturaleza, el tema, el modo evocado.

En síntesis, no parece existir un patrón fijo para representar los caracteres zoomorfitos en este grupo, ya que tanto los ojos como la boca u hocico pueden aparecer representados de muy diferentes maneras. Lo mismo ocurre con el resto del cuerpo, y si bien el tratamiento del tórax no es del todo uniforme, la posición de las extremidades se mantiene relativamente constante. En las piezas de primer grupo, por el contrario, no se advierten diferencias de este tipo, el conjunto es mucho más homogéneo, determinado en parte por un patrón morfológico previo, en cierto modo estandarizado. Es posible que estas diferencias estén indicando distintos momentos en el desarrollo cultural del Alamito. No hace falta aclarar que los argumentos que tenemos a favor de esta hipótesis, en un análisis pura y exclusivamente estilístico. Hasta el momento, lo único que se sabe sobre su ubicación temporal es que no aparecen en forma inmediata; falta determinar también ¿cuál fue su sentido original? ¿qué rol desempeñaron estos personajes en la cultura? ¿qué función cumplieron como objetos de culto?

Sabemos que algunos de estos ejemplares se encontraron en las proximidades de las construcciones que aparecen en los sitios, donde también se localizaron restos humanos mutilados, lo que hace suponer que pudieron estar vinculadas a sacrificios humanos. Como señalamos al comienzo, ya no se habla de cultura del Alamito, sino de condorhuasi-Alamito, en tanto se admite que los centros Alamito serían la expresión cultivada de una entidad clave en la comprensión de los desarrollos culturales posteriores Condorhuasi. “Vaquerías y Alamito” estudiadas hasta ahora como constituyendo culturas diferentes que compartieron con Condorhuasi vínculos, semejanzas o relaciones más o menos importantes, y hasta ahora no claramente explicitadas a nivel de mecanismos concretos, constituyen a nuestro entender manifestaciones específicas de una misma entidad cultural Condorhuasi, tal como lo entrevistara González en sus trabajos pioneros sobre el tema (González 1952: 1936); Tartusi M. Requeiro, V. op.-cit, 1993).

A pesar de la escasa información existente sobre la relación planeada entre los suplicantes y las estructuras arquitectónicas descritas anteriormente, es imposible negar el carácter cultico y ritual que debió inspirar su creación. Otro aspecto ineludible en la investigación es el del papel relevante que jugaron estas sociedades en los desarrollos culturales posteriores, con lo cual nos enfrentamos ante un problema más general pero no por ello menos comprometido con el tema puntal que estamos tratando en este trabajo, y es el de la organización sociopolítica que sustentaron estas complejas manifestaciones culturales.

Para estas sociedades se propone una organización que excede el nivel meramente aldeano, ya que en ellas comienzan a plantearse los fundamentos de una organización de tipo jefatura o señoríos. Este tipo de organización sociopolítica –a partir de una complejización de las sociedades previas- sobre las que se produciría una unificación desde lo socio-político e ideológico-religioso, - fue propuesta para la Aguada por varios autores (González 1977, 1983; Pérez Gollán 1991, 1994, Tartusi y Nuñez Reiguero 1993). A partir de aquí las investigaciones en la zona se orientaron hacia la dilucidación de nuevos interrogantes referidos a la forma que habría adoptado el hipotético proceso de integración y complejización durante el periodo formativo.

Sintetizando, las preguntas que nos formulamos desde la arqueología no invalidan los planteos que surgen de la historia del arte, en la medida en que es posible encarar el estudio de estos procesos a partir del análisis de las expresiones plásticas desde los múltiples enfoques que propone esta especialidad.

El problema es qué tipo de interrogantes nos formulamos en cada caso y qué posibilidades de encuentro se plantean en torno e ellos. Preguntar sobre las distintas alternativas que proponen los comportamientos plásticos en sociedades diferentes a la nuestra, implica también bucear en los mecanismos que hacen al acto creativo en general, admitiendo que existen otras formas de entender la creación plástica, el quehacer humano, la vida misma. En esta perspectiva, arte y cultura, arte y sociedad se conjugan en un todo indisoluble imposible de desarticular a la hora de comprender el por qué de una elección estilística. En la Argentina es casi constante la ausencia o la minimización de las investigaciones del arte precolombino en el ámbito de la historia del arte. Acordamos con Rodolfo Kusch cuando afirma que a nuestros intelectuales les causa “terror” enfrentarse con lo americano, y los mecanismos que ellos operan en tal sentido son el de la “negación” o neutralización del ente popular precolombino. Basta recordar la producción teórica de autores como J. Pairó; C. Iturburu; R. Brest; R. Brughetti, etc.

Graciela Dragosky

Profesora Titular del Arte Americano (Departamento de Artes Fac. de Filosofía y Letras UBA), Investigadora de UBA CYT, Docente de la Escuela Normal de Bellas Artes Prilidiano Pueyrredón.

Florencia Kusch Prof. Adjunto de Arte Americano (Departamento de Artes Fac. de Filosofía y Letras UBA). Ha participado en numerosos congresos y Jornadas sobre el tema de su especialidad.

Bibliografía:

GONZALEZ, A. R. 1977, Arte Precolombino de la Argentina. Introducción a su historia cultural. Ed. Valero. Bs. As.

GONZALEZ, A. R. 1982, “Las poblaciones autóctonas de la Argentina”. Raíces Argentinas. 3-4-Córdoba.

- GONZALEZ, A. R. 1983, "Notas sobre la religión y culto en el N.O.A. prehispánico". Baessler Archiv, Band XXXI. Berlín.
- GRUZINSKI, S. 1995, "La colonización de lo imaginario". FCE, Mexico, 1995.
- KUSCH, M. Florencia, 1991, "Forma, diseño y figuración en la cerámica pintada y grabada de La Aguada" en Podestá M. N., M. I. Hernández Llosas y S. Reinard de Coquet. Arte rupestre en la arqueología contemporánea. Bs. As.
- KUSCH, M. Florencia, 1991, "Forma y diseño. Qué e lo que representan la formas. Acta del XI Congreso de Arqueología Argentina. Catamarca.
- NUÑEZ REGEIRO, B. M. TARTUSI, 1990, "Aproximación al estudio del área pedemontana de Sudamérica" Cuaderno del Instituto Nacional de Antropología 12. Bs. As.
- PÉREZ GOLLAN, J. A., 1994, "el proceso de integración en el Valle de Ambato: Complejidad social y sistemas simbólicos". Rumitacana. Revista de Antropología. Año 1 N°1. Catamarca.
- PIÑA CHAR R., 1986, "Historia, arqueología y arte prehistórico". FCE. México.
- TARTUSI, M. Y V. NUÑEZ REGEIRO, 1993, "Los centros ceremoniales del NOA" publicaciones del Inst. de Arqueología nº5 U.T.N.
- BRAUDILLAR, J. 1980, "El espejo de la producción", Gedisa, Barcelona.
- DRAGOSKY, G. 1995, "El pensamiento estético indígena y la historia del arte", Ed. Catálogos, Bs. As.







