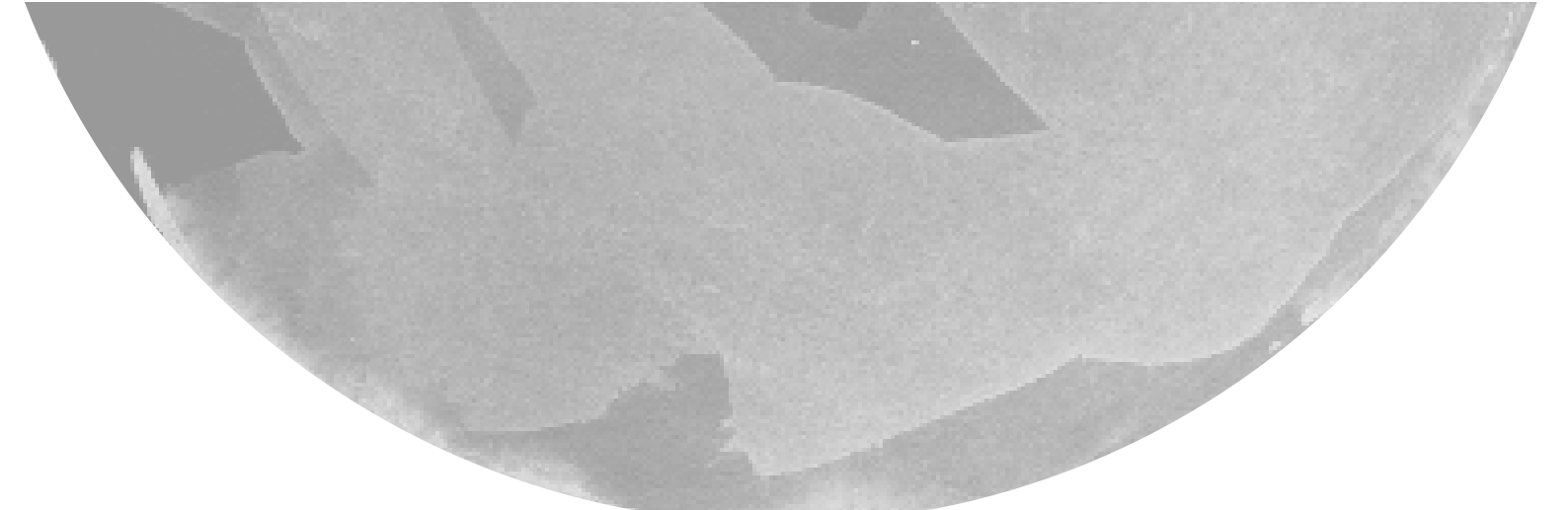




12 DE OCTUBRE

Abriendo sentidos

Aportes para la enseñanza. **ESCUELA PRIMARIA**



12 DE OCTUBRE

Abriendo sentidos



Aportes para la enseñanza. **ESCUELA PRIMARIA**

Ministerio de Educación



Buenos Aires
Gobierno de la Ciudad

ISBN 978-987-549-383-4

© Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

Ministerio de Educación

Dirección General de Planeamiento Educativo

Dirección de Currícula y Enseñanza. 2009

Hecho el depósito que marca la Ley n° 11.723

Esmeralda 55. 8° piso.

C1035ABA, Buenos Aires

Teléfono/fax: 4343-4412

Correo electrónico: dircur@buenosaires.edu.ar

12 de octubre. Abriendo sentidos / coordinado por Susana Wolman. - 1a ed. -
Buenos Aires :

Ministerio de Educación - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2009.

80 p. + Láminas ; 30x21 cm.

ISBN 978-987-549-383-4

1. Material Auxiliar para la enseñanza. I. Wolman, Susana, coord.

CDD 371.33

Permitida la transcripción parcial de los textos incluidos en esta obra,
hasta 1.000 palabras, según Ley n° 11.723, art. 10°, colocando el apartado
consultado entre comillas y citando la fuente; si éste excediera la extensión
mencionada deberá solicitarse autorización a la Dirección de Currícula y Enseñanza.
Distribución gratuita. Prohibida su venta.



Buenos Aires

Gobierno de la Ciudad

- **Jefe de Gobierno**
Mauricio Macri
- **Ministro de Educación**
Mariano Narodowski
- **Subsecretaria de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica**
Ana María Ravaglia
- **Directora General de Educación de Gestión Estatal**
María Leticia Piacenza
- **Directora de Educación Primaria**
Liliana Caracciolo
- **Director General de Educación de Gestión Privada**
Enrique Palmeyro
- **Directora General de Planeamiento Educativo**
Laura Manolakis
- **Directora de Currícula y Enseñanza**
Graciela Cappelletti

Ministerio de Educación

Aportes para la enseñanza. ESCUELA PRIMARIA

Dirección de Currícula y Enseñanza

Graciela Cappelletti

ELABORACIÓN DEL MATERIAL

Equipo central

Coordinación: Susana Wolman

Adriana Casamajor

Adriana Villa

Especialistas

Ciencias Sociales:

María Elena Barral

Mariana Lewkowicz

Adriana Villa

Arte:

Clarisa Álvarez

Mariana Spravkin

Gustavo Vargas

Agradecimientos

A la Dra. Myriam Tarragó, Directora del Museo Etnográfico “Juan B. Ambrosetti”, a Silvia Calvo y Verónica Stáfora por sus gestiones, a la Dra. Inés Baffi, y a Fernando Veneroso, por el tiempo y la información brindada y la ayuda para tomar fotografías de objetos expuestos en el Museo.

Al Dr. José Antonio Pérez Gollán, Director del Museo Histórico Nacional, a María Rosa Espinoza del área de Documentación, Patricia Trionfetti de la de Museografía, en especial al investigador Miguel Ruffo por la información sobre la obra “Desembarco de Colón” de Gabrini, y al personal del área de mantenimiento del Museo, que ayudó a tomar las fotografías.

A Pablo Aldegani y a Tatiana Kelly por la toma de fotografías de alta precisión.

A la antropóloga Karen Avenburg por la información suministrada sobre los conceptos de indio, aborígen, indígena y pueblo originario.

A la musicóloga Blanca Elena Hermo, Directora del Instituto de Investigación en Etnomusicología del GCBA, y a todo el personal del Instituto, por su calidez y por habernos facilitado material de consulta y las imágenes de instrumentos.

A la Lic. Helena Alderoqui, por su atenta lectura y sus comentarios sobre las manifestaciones artísticas de los pueblos originarios.

Edición a cargo de la Dirección de Currícula y Enseñanza

Coordinación editorial: Paula Galdeano

Edición: Gabriela Berajá, María Laura Cianciolo, Virginia Piera y Sebastián Vargas

Coordinación de arte: Alejandra Mosconi

Diseño gráfico: Patricia Leguizamón y Patricia Peralta

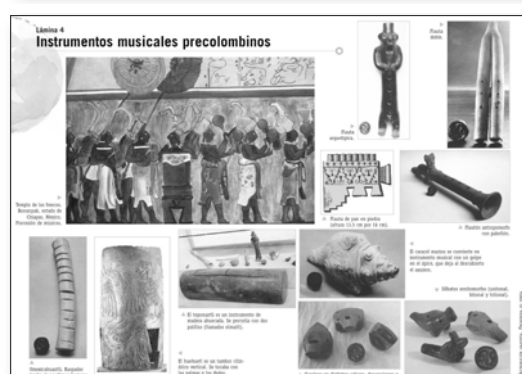
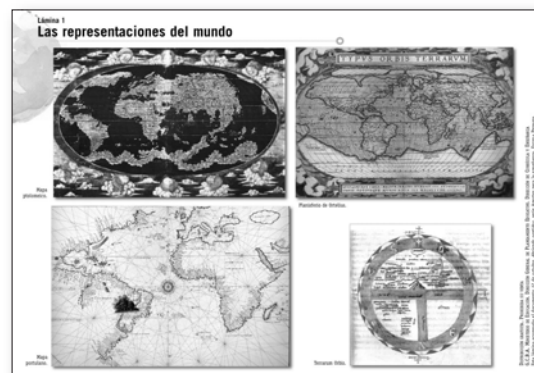
Apoyo administrativo: Andrea Loffi, Olga Loste, Jorge Louit y Miguel Ángel Ruiz

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	7
INTRODUCCIÓN. LAS CONMEMORACIONES EN LA ESCUELA	9
Las efemérides y su función en la organización de la enseñanza	9
Las propuestas curriculares y el material que se presenta	11
1. LAS REPRESENTACIONES DEL MUNDO, ENTRE CREENCIAS Y CONOCIMIENTOS TÉCNICO-CIENTÍFICOS	13
Las representaciones religiosas en el mundo medieval de Occidente	14
Nuevas representaciones para nuevas necesidades.....	15
El avance del conocimiento y las técnicas cartográficas	17
Sugerencias para la enseñanza	18
2. EXPRESIONES ARTÍSTICAS DE LAS CULTURAS ORIGINARIAS	19
A. Expresiones plásticas	20
Sugerencias para la enseñanza	23
B. Leyenda guaraní	24
Sugerencias para la enseñanza	27
C. Instrumentos musicales	28
Sugerencias para la enseñanza	32
3. MIRADAS, ENCUENTROS Y NOMBRES	33
A. Sobre temores, prejuicios, ideas y palabras	34
Sugerencias para la enseñanza	37
B. Miradas de unos y otros	38
Sugerencias para la enseñanza	40
C. Un encuentro que hizo historia	41
Sugerencias para la enseñanza	46
D. Tenochtitlan, capital del imperio de los aztecas	47
Sugerencias para la enseñanza	52
E. Los nombres de la Conquista	53
Sugerencias para la enseñanza	57
4. CONMEMORACIONES	59
A. La conmemoración en el presente, en diferentes lugares	60
Sugerencias para la enseñanza	64
B. La conmemoración en el tiempo	65
Sugerencias para la enseñanza	69
C. Conmemoraciones que marcan épocas: el IV y el V Centenario	71
Sugerencias para la enseñanza	76
BIBLIOGRAFÍA	79

MATERIALES COMPLEMENTARIOS

Este título viene acompañado de las siguientes láminas:



PRESENTACIÓN

El Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires se propone desplegar un conjunto de acciones para enriquecer las propuestas de enseñanza. En este marco, la Dirección de Currícula y Enseñanza –entre otras acciones– elabora documentos didácticos que colaboren con dicho propósito.

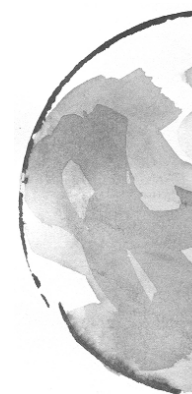
El documento curricular *12 DE OCTUBRE - Abriendo sentidos*, que aquí se presenta, inaugurando los documentos para la Escuela Primaria de la serie “Aportes para la Enseñanza”, intenta contribuir a configurar un contexto propicio para la profundización y el fortalecimiento de la mirada pedagógica en el tratamiento, por lo general conflictivo, de la mencionada fecha. Este trabajo busca acercar algunas posibilidades para esta conmemoración en la escuela que superen el relato estereotipado de las peripecias de Cristóbal Colón y las tres carabelas, y pretende favorecer la puesta en juego de herramientas del pensamiento propias de las ciencias sociales, formuladas en el *Diseño Curricular para la Escuela Primaria*.

Se propone, en síntesis, un abordaje del 12 de octubre que valora la diversidad, la importancia de la comprensión de los otros, una mirada crítica sobre la desigualdad, la valoración de las culturas originarias y la revisión de los anacronismos. Esta es la razón del subtítulo “Abriendo sentidos”.

Para concretar la propuesta de un tratamiento del 12 de octubre amplio y plural, en el documento se desarrolla una variedad de aspectos, organizados alrededor de cuatro núcleos:

- La historia de las representaciones del mundo, donde se muestran los avatares de la representación cartográfica y los supuestos conocimientos de Colón sobre la superficie terrestre.
- Las expresiones artísticas de las culturas originarias, que nos acercan un contexto cultural tan diverso como la cantidad de grupos que habitaban y habitan estas tierras. Se sugiere que este material, además de ser utilizado por el docente de grado, también sea usado por los docentes de Música y Plástica.
- La diversidad de miradas desde las que distintos actores del escenario de la conquista construyeron sus ideas sobre este proceso, sobre sí mismos y sobre los otros.
- La conmemoración del 12 de octubre a través del tiempo y en distintos lugares; cuándo y cómo comenzó a conmemorarse en la Argentina, y en especial el tratamiento del IV y el V Centenario, en los que se advierte el cambio que se produjo en la valoración del proceso de la conquista y la colonización del continente.

Cada uno de esos núcleos, con sus propia variedad de fuentes bibliográficas e iconográficas accesibles a los alumnos de primaria, culmina con sugerencias para el docente, quien, además de seleccionar entre los materiales propuestos, sin duda enriquecerá el trabajo sobre esta fecha con su aporte personal.



INTRODUCCIÓN

LAS CONMEMORACIONES EN LA ESCUELA

En las décadas posteriores a la independencia, los aniversarios enraizados en la memoria de quienes habían vivido de cerca la emancipación de España dieron lugar a festejos populares en los espacios públicos. Con el correr de los años y el paso de las generaciones, tales vivencias fueron perdiendo parte de su entusiasmo. En el contexto de la formación del Estado Nacional en las últimas décadas del siglo XIX, quienes estaban comprometidos con tan inmensa tarea necesitaron recuperar los festejos como forma de instalar o reforzar la idea de un “nosotros”, de una “patria” y de un pasado que había llevado a ese presente casi determinado de antemano, como si todos hubieran sabido en cada momento que la historia iba a finalizar en la construcción de la República Argentina. La escuela fue una institución que colaboró especialmente con tal proyecto: a partir de sus enseñanzas apoyó la construcción de una nación identificada con las ideas de los grupos gobernantes que acababan de ligar en un único país regiones en conflicto desde mayo de 1810, y que estaba recibiendo, al mismo tiempo, a miles de inmigrantes europeos que se incorporaban como mano de obra y consumidores del reciente mercado nacional, y también como trabajadores en la producción para exportación.

El ámbito escolar fue, en gran medida, el que permitió asimilar a la nación la pluralidad de culturas. La enseñanza de valores que conformaban “el alma” de la nación estuvo encarnada en personajes heroicos o venerables que actuaron en hechos políticos y militares intencionalmente jerarquizados dentro de una “historia compartida”. Esta construcción anuló cualquier historia alternativa posible, suprimió ideas, luchas o proyectos que no llegaron a concretarse. Hubo sucesos que se definieron como hitos de la construcción de la nacionalidad y de la identidad, y su relato, ligado a los mitos del origen, vertebró en forma explícita o implícita la formación de un ciudadano por adhesión. Las escuelas retomaron e incentivaron la idea de patria a través de la enseñanza de la historia oficial ligada a España, la riqueza de la geografía nacional y la lengua castellana. Los niños eran considerados clave como transmisores del sentimiento patriótico al conjunto de la sociedad, una garantía de continuidad y conservación.

LAS EFEMÉRIDES Y SU FUNCIÓN EN LA ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Hasta hace algunos años, las efemérides han sido las organizadoras de la enseñanza de la Historia, especialmente en el Primer ciclo. Y esto aún cuando las finalidades escolares avanzaron en las últimas décadas del siglo XX en proponer miradas más científicas

y críticas, que condujeran hacia una nueva forma de ciudadanía, centrada ya no en la obediencia y el dogma sino en la participación y la asunción de responsabilidades y derechos. En el Segundo Ciclo, el tratamiento de las temáticas históricas propuestas en las normativas oficiales continuó también teñida de los componentes de las efemérides, emocionales y afectivos, en la presentación de buenos y malos, en el discurso moralizante.

Hace tiempo que se está cuestionando la visión y la función tradicional de las efemérides que, además y en gran medida, han perdido los sentidos originales que les otorgó la escuela. Así, si esta institución se planteó en algún momento como “fábrica de ciudadanos con una única identidad”, el presente plantea nuevos desafíos en la enseñanza de la Historia. En 1994, Perla Zelmanovich sostenía que las efemérides “responden a otro propósito, que no es el del mero conocimiento histórico [...] Seguramente se han debilitado como mitos al no encontrarse en ellas significaciones que puedan vincularlas desde el presente y hacia el futuro. Se hace necesario, entonces, destituir las como tales, para buscar en la historia otras significaciones que tengan el poder explicativo que han perdido”¹.

En el documento de trabajo N° 2 de Formación Ética y Ciudadana (1996) se afirmaba que sin duda los chicos merecen conocer los grandes relatos fundacionales y los símbolos de identidad. “Pero contar ese relato no es lo mismo que enseñar Historia [...] Tal vez la confusión entre ambos nos ha llevado a pensar que solo es posible un abordaje u otro, cuando en realidad necesitamos recuperar el sentido de los procesos de gestación de nuestra nacionalidad a la par que promovemos un análisis crítico de los hechos y actitudes concretas de los actores sociales que participaron de esa historia”².

A su vez, Mario Carretero (2007) advierte que, según sus investigaciones, “Las efemérides escolares generan una comprensión forzada y precoz de la historia a quienes no han logrado aún adquisiciones educativas y cognitivas tan fundamentales como la secuencialidad y la historicidad, lo que podría afectar o comprometer ulteriormente la capacidad para a) establecer relaciones causales y secuencias de hechos cronológicos y b) comprender el presente en clave del pasado y no lo contrario como suele ocurrir”³. El especialista profundiza en las dificultades para que los alumnos incorporen la noción de conflicto y de grupos con intereses y puntos de vista diferentes en el interior de una sociedad, a las que considera como fundamentales para comprender y explicar procesos históricos.

¹ Zelmanovich, Perla. *Efemérides: entre el mito y la historia*. Buenos Aires, Paidós, 2004.

² M.C.B.A. Secretaría de Educación, Dirección de Curriculum. *Formación Ética y Ciudadana. Documento de trabajo N° 2*. Actualización curricular, 1996.

³ Carretero, Mario. *Documentos de identidad: la construcción de la memoria Histórica en un mundo global*. Buenos Aires, Paidós, 2007. Ver, en especial, “Historia y patria en el calendario”.

LAS PROPUESTAS CURRICULARES Y EL MATERIAL QUE SE PRESENTA

En relación con lo hasta aquí planteado, el *Diseño Curricular*⁴ se ocupa de “Un sentido renovado para las efemérides”, incluido como cuestión que debe ser considerada por las escuelas en el marco de la propuesta pedagógica de ambos ciclos. “¿Siguen vigentes las efemérides del calendario escolar que conocemos? ¿Desde qué ideas y valores evocarlas? [...] En la actualidad, al mismo tiempo que se asiste a una pérdida del sentido socialmente compartido de algunas fiestas, nuevas necesidades promueven nuevas búsquedas y variados intentos de recuperación. Las mismas tendencias globalizantes que nos ponen en comunicación con sectores alejados del planeta nos llevan a revisar los orígenes y las marcas actuales de nuestra identidad”. Operativamente, en el *Diseño* se propone seleccionar algunas conmemoraciones para tratar en las aulas, variándolas en los diferentes grados y dando lugar a otras más recientes o menos tradicionales.

En la práctica, son muchas las escuelas y los docentes que, desde el peso de la tradición escolar, sienten la necesidad de interrumpir la enseñanza de otros temas para destinar tiempo a los contenidos vinculados con la efeméride inmediata, más allá del acto escolar. Este documento fue elaborado para ayudar a los maestros a pensar algunas posibilidades para el tratamiento de la conmemoración del 12 de octubre. Se trata de información que supera el relato estereotipado de las peripecias de Cristóbal Colón y sus tres carabelas, o de los desastres que ocasionó la conquista, la presentación de los buenos y los malos, etcétera. A la vez, intenta favorecer la puesta en juego de herramientas del pensamiento propias de las Ciencias Sociales que están presentes en el *Diseño Curricular* de ambos ciclos. El material ha sido pensado como un conjunto de fuentes de información especialmente seleccionadas y organizadas alrededor de cuatro núcleos que les otorgan un sentido, que no es el único posible:

- El temor por lo desconocido y las ideas dominantes que en cada época se plasmaron en las representaciones del mundo. Articuladamente, el lugar del conocimiento y las técnicas cartográficas en la expansión europea de los siglos XV y XVI.
- La riqueza de las manifestaciones artísticas de los pueblos originarios y la barrera de las convicciones y prejuicios para su apreciación por parte de los europeos.
- Las diferentes miradas que construyeron conquistadores y conquistados unos sobre otros y sobre los sucesos que vivieron, el lugar del desconocimiento y nuevamente el prejuicio como obturadores de la comprensión mutua.
- El modo en que, históricamente, se construyó (o no) la conmemoración del 12 de octubre en Argentina y en otros lugares, qué y cómo se conmemora, y los valores que sostienen tales celebraciones.

⁴ G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Dirección de Currícula y Enseñanza, 2004. *Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Primer y segundo ciclo de la Escuela Primaria/Educación General Básica*. Primer ciclo, pág. 45; segundo ciclo, pág. 55-56.

Estas fuentes están acompañadas por orientaciones para un tratamiento posible con los alumnos de ambos ciclos, desde la plena conciencia de que muchas de ellas son intercambiables y articulables en torno a otros núcleos que cada docente en particular desee plantear. Están destinadas en su mayor parte a apoyar las decisiones de los maestros de grado, pero incluyen también, en el segundo capítulo, alternativas para los maestros de música y plástica, o para el trabajo conjunto del maestro de grado y el maestro de educación artística. Este documento se presenta con siete láminas en color que se espera faciliten la tarea en el aula con el grupo total o con pequeños grupos de alumnos. A las fuentes que se proporcionan el docente agregará seguramente sus propios materiales, los de las bibliotecas escolares, los de los manuales escolares, los que aporten los alumnos.

Desde teoría y ética, este documento se fundamenta en la construcción de objetos de enseñanza más acordes y próximos a las propuestas curriculares, en la valoración de la diversidad, la importancia de la comprensión de los otros, la crítica a la desigualdad, la puesta en valor de las culturas originarias, la revisión de los anacronismos. En su desarrollo recurre a la asociación entre el desconocimiento y el temor (temor a los “monstruos” que ocupan las tierras y mares lejanos, a los que son distintos) y a la construcción de relatos e imágenes que dan cuenta de una mirada “miope” sobre el mundo y las personas, sobre las sociedades. En contraposición, se reafirma la importancia del conocimiento para superar los miedos, destruir discursos estereotipados, atreverse a indagar, permitirse dudar de las verdades reveladas. Finalmente, el material apunta a dar herramientas a los maestros para enseñar la construcción social de las efemérides. Esta última idea es poco trabajada en la escuela, donde las conmemoraciones han adquirido un alto grado de naturalización. En tal sentido, resulta revelador enseñar que no en todo el mundo las escuelas destinan tiempo a los rituales que aquí compartimos a diario –o no lo hacen del mismo modo– en los momentos especiales del calendario escolar. Y que no recordamos los mismos hechos o personas que recuerdan otras sociedades, o a veces ni siquiera lo hacemos del mismo modo. Y esto a pesar de existir acontecimientos, como es el caso del 12 de octubre y muchos otros, que produjeron una inflexión importante en la historia de la humanidad.

1. LAS REPRESENTACIONES DEL MUNDO, ENTRE CREENCIAS Y CONOCIMIENTOS TÉCNICO-CIENTÍFICOS

Las sociedades se preocuparon siempre por representar las características de sus lugares. Para lograr su representación cartográfica, los sabios pensaron y discutieron mucho tiempo acerca de cómo dibujar en un plano la inmensa superficie de las tierras conocidas, y por lo tanto, cuál sería la forma de la Tierra misma.

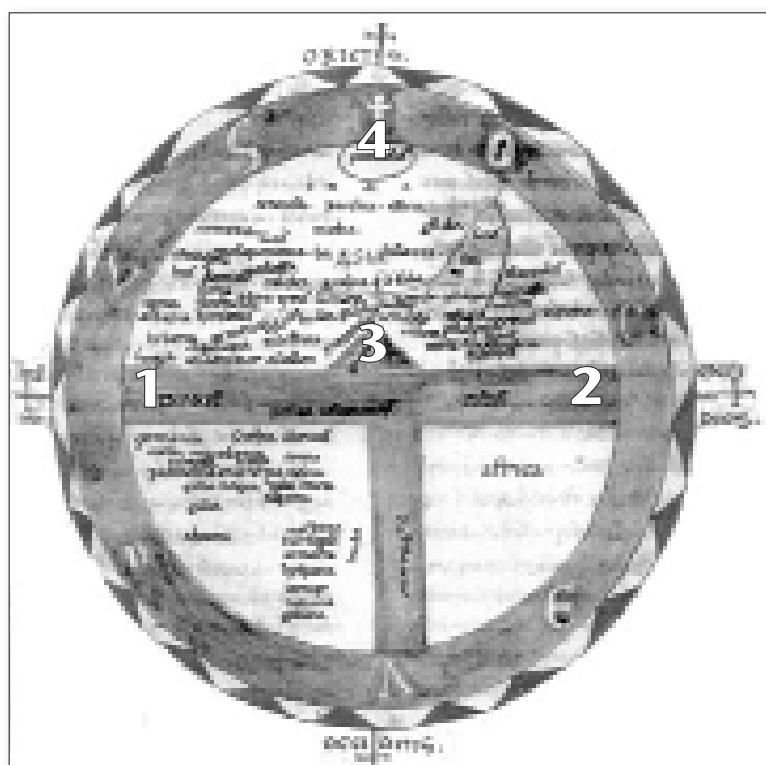
Los conocimientos cartográficos se originaron y complejizaron en diferentes sociedades de la Antigüedad que solo por momentos se conectaban entre ellas. Durante los distanciamientos, cada una avanzaba en sus conocimientos sobre cómo representar el mundo. Hubo un importante desarrollo del pensamiento cartográfico en las sociedades de las actuales India y China, pero, el que más llegó a las civilizaciones griega y romana fue el del Antiguo Egipto. Con la caída de Roma y el avance del Cristianismo en Europa, las representaciones religiosas del mundo limitaron el uso de esas técnicas cartográficas matemáticas y astronómicas. Durante lo que los historiadores llaman Edad Media, las sociedades árabes de Oriente Medio y de algunos lugares de la península ibérica acumularon y desarrollaron las ideas de los antiguos griegos. Fueron también ellas quienes las difundieron nuevamente en Europa, mucho después, en los siglos XV y XVI. Los especialistas piensan que Cristóbal Colón conocía bastante acerca de los aportes de los árabes sobre la esfericidad terrestre y que esto lo animó en su empresa.

LAS REPRESENTACIONES RELIGIOSAS EN EL MUNDO MEDIEVAL DE OCCIDENTE

Terrarum Orbis

Los europeos pensaron durante más de 500 años que la Tierra era plana, como un disco. Su representación se llamó *Terrarum Orbis* (T y O: "O" por el círculo de las tierras rodeadas por el *Mar Oceanum*; "T" por el Mediterráneo y sus dos brazos: los ríos Don (1) y Nilo (2) que separaban los tres continentes conocidos: Europa, Asia y África, cada uno atribuido a un hijo de Noé. En el centro colocaban a Jerusalem (3), y en la parte superior, al Paraíso (4).

Estas representaciones mostraban el lugar del hombre en el universo pero no servían para localizar lugares y medir distancias. Las creencias de la época aseguraban que el Mar Océano estaba plagado de monstruos y peligros. Por eso los navegantes le temían y se mantenían siempre cerca de las costas.



♦ Mapa de San Isidoro de Sevilla impreso en el siglo XII.

NUEVAS REPRESENTACIONES PARA NUEVAS NECESIDADES

Los mapas portulanos

Hacia el siglo XIII, se reiniciaron los contactos entre europeos, asiáticos y nor-africanos. Fue necesaria una cartografía que permitiera a los comerciantes moverse más seguros por tierra y por mar. Ya en 1300 se comenzaron a producir los mapas llamados “portulanos”, que iban acompañados por un libro que describía recorridos y costas. Los mapas se basaban en direcciones tomadas con brújula (la nueva tecnología que los árabes habían traído de Extremo Oriente a Europa) desde ciertos puntos de referencia (*), y en distancias calculadas a partir de los rumbos de la rosa de los vientos. La brújula dio mayor seguridad a la navegación a vela de la época y multiplicó inmensamente sus posibilidades. En los siglos XV y XVI, su uso y el del compás permitió a los viajeros calcular mejor sus itinerarios e ir perdiendo el miedo a perderse.

Las primeras representaciones cartográficas que incluyeron América y el sur de África, antes desconocidos, impulsaron una revolución en la cartografía y se hicieron con esta técnica.



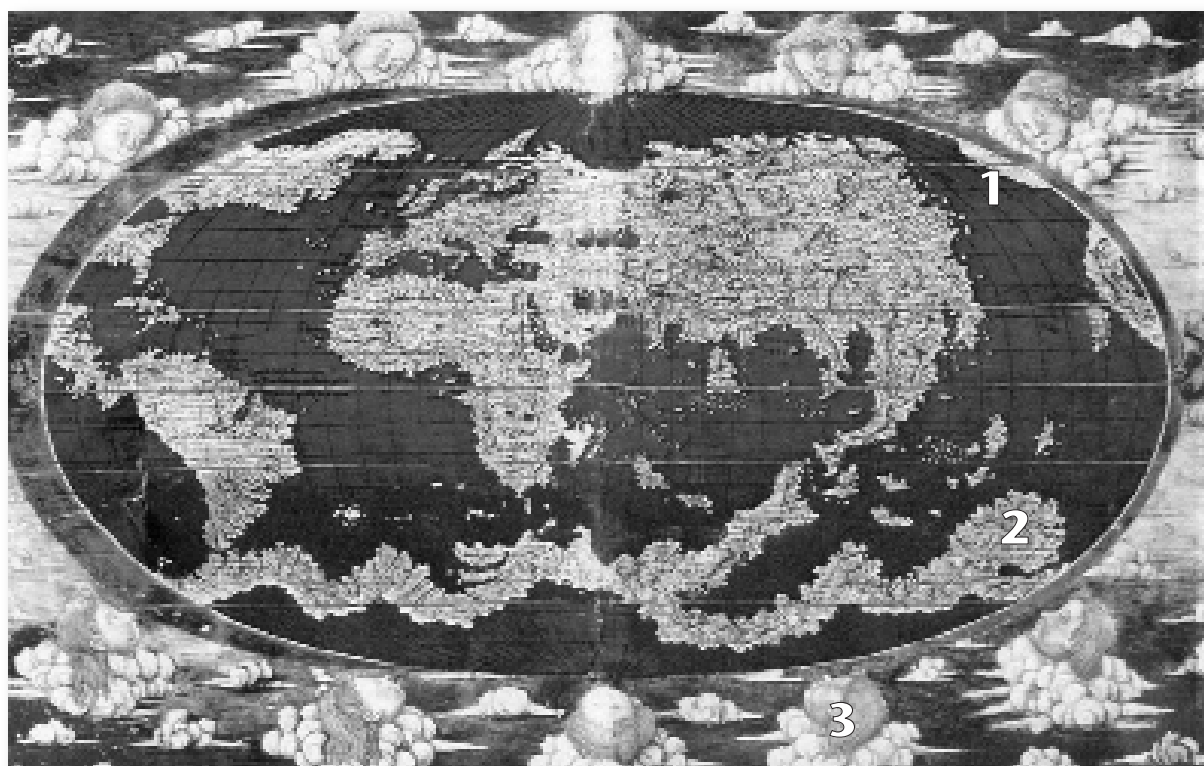
♦ Este mapa portulano es de 1544 y fue realizado por Battista Agnese.

Los mapas ptolomeicos

La forma de representación que desarrollaron los griegos en la Antigüedad, perfeccionada por los árabes, se difundió en Europa a fines de la Edad Media, en el siglo XV.

Ptolomeo, astrónomo y cartógrafo griego, ya en el siglo III pensaba que la Tierra era una esfera ubicada en el centro del universo. Para graficar sus mapas, desarmaba la esfera en el plano usando líneas curvas, antecesoras de lo que hoy son los meridianos (1). Su obra fue traducida al latín en 1492.

Este mapa ptolomeico es de 1530. Contiene una cantidad importante de información sobre la totalidad de las tierras conocidas e imagina un continente austral nunca avistado ni referido (2). Esta invención se debe a la creencia de equilibrio entre la cantidad de tierras y aguas, derivada del *Génesis*. En los bordes del mapa están los peligrosos o benéficos vientos, soplando desde las diferentes direcciones (3).



♦ El original de esta representación está en la Biblioteca del Vaticano.

EL AVANCE DEL CONOCIMIENTO Y LAS TÉCNICAS CARTOGRÁFICAS

El planisferio de Ortelius

El planisferio de Ortelius es de 1570 y supera las visiones anteriores. Reúne una cantidad importante de información que ayudó a la construcción de una nueva imagen del mundo. A partir de entonces, las representaciones fueron ajustándose cada vez más a la realidad, aunque aún hoy siguen planteándose discusiones para lograr mapas cada vez más exactos.



- ♦ Este planisferio fue uno de los más difundidos a fines del siglo XVI y principios del XVII. Mantiene aún importantes deformaciones en el continente americano.

Primer ciclo

Ayudar a los alumnos a familiarizarse con la información que aporta el globo terráqueo. Compararlo con alguna de las representaciones planas, anteriores o actuales: ¿qué se mantiene semejante?, ¿qué está deformado?, ¿por qué ocurrirá esto?, ¿qué información contienen?, ¿cómo está mostrada?

¿Por qué los cartógrafos ubicaban peligros en los lugares desconocidos?, ¿cómo se sentirían quienes emprendían viajes a lo incierto?, ¿y los que, por efecto de una tormenta o un error, se perdieran en los mares? Si regresaban a sus lugares, ¿qué historias contarían sobre los riesgos corridos en su viaje?

Segundo ciclo

Trabajar con los mapas de la Lámina 1 a partir de una presentación del maestro y la observación para responder preguntas del tipo:

¿Por qué piensan que los mapas antiguos reunían más información sobre las costas que sobre el interior de los continentes?, ¿de dónde obtendrían los cartógrafos la información para dibujar sus mapas?, ¿por qué piensan que hay mapas antiguos que representan monstruos, gigantes y peligros en el interior desconocido de América y de gran parte de África?

Para reflexionar y debatir

- a) Pensar argumentos para apoyar o contradecir la siguiente afirmación a partir de los mapas de la Lámina 1:

La cartografía no es una copia fiel de la realidad sino una representación en la que el cartógrafo selecciona qué se incluye y qué no (multiperspectividad).

- b) Discutir posibles causas de la siguiente relación en pequeño grupo, y ponerlas en común tomando como eje la causalidad no lineal.

El desarrollo de la cartografía favoreció la conquista de América. Esta, a su vez, impulsó el desarrollo de la cartografía.

- c) ¿En qué sentido el conocimiento de las ideas de Ptolomeo pudieron animar a Colón y a otros exploradores para emprender sus viajes hacia lo desconocido?

- d) Justificar la siguiente afirmación:

La cartografía fue y es uno de los instrumentos imprescindibles para que una sociedad logre dominar a otra.

2. EXPRESIONES ARTÍSTICAS DE LAS CULTURAS ORIGINARIAS

El mundo cultural de los pueblos originarios era tan diverso como la cantidad de grupos que habitaban América. Más allá de esta diversidad, resulta un rasgo común a todas las culturas la presencia de diferentes representaciones artísticas, las que ponían de manifiesto su visión del mundo, de los lugares en los que se asentaron y vivieron, de su origen y creencias, y de la forma en que organizaban sus sociedades. En síntesis, las producciones artísticas de estos pueblos desarrollan y transmiten su cosmovisión, y nos acercan no solo a su pensamiento y creencias sino también a su vida cotidiana través de un sentido estético de características originales.

Este apartado ofrece información sobre distintas producciones artísticas –imágenes, una leyenda autóctona e instrumentos musicales– de culturas que habitaron lo que es hoy el territorio argentino y también otras regiones de América. Las mismas han sido seleccionadas con el fin de evidenciar la riqueza cultural de estos pueblos que, en muchos casos, fue negada, sometida a los cánones del arte europeo o destruida por los conquistadores. Centrada en sí misma, prejuiciosa y temerosa de lo desconocido, la cultura española consideraba que las únicas expresiones artísticas válidas y portadoras de sentido estético eran las propias, y que las producciones de estos pueblos no solo carecían de toda belleza sino que también eran herejías e idolatrías y debían ser condenadas.

De esta manera, en muchos lugares de la actual América y ante la prohibición por parte del conquistador de desarrollar sus propias formas artísticas, los pueblos encontraron distintas maneras de asimilar rasgos de su cultura a aquella que le imponía el conquistador. Como ejemplo de estos procesos de síntesis podemos citar los ángeles o santos con rasgos indígenas que hay en el noroeste argentino.

Los textos e imágenes que integran este capítulo están destinados a los docentes de música, plástica y al docente de grado; todos hallarán información que permitirá ampliar el horizonte cultural de los alumnos acerca de los pueblos originarios, desde la perspectiva que aportan las artes. Asimismo, los docentes curriculares encontrarán un material específico para el trabajo disciplinar, y propuestas de aula en las que se sugieren posibilidades para el desarrollo de los ejes de producción, apreciación y contextualización en el aula.

A. EXPRESIONES PLÁSTICAS

Los pueblos que habitaban el territorio que hoy conocemos como América desarrollaron una gran diversidad de expresiones visuales tales como la escultura, la cerámica, el arte textil, las máscaras, la arquitectura, la pintura, la joyería, el arte plumífero, la alfarería. Afortunadamente, muchas de ellas han llegado a nosotros y nos permiten conocer su riqueza.

El arte de estas culturas es de raíz simbólica, es decir que las formas representadas no son simples formas decorativas sino que tienen un significado y responden a ideas relacionadas con las tradiciones y creencias de cada una de ellas. Las expresiones artísticas están ligadas a los dioses, a la naturaleza y a la vida cotidiana; y en ellas encontramos una importante presencia de la geometría.

Con la conquista, España sometió las expresiones de los pueblos conquistados a las leyes artísticas vigentes en Europa, considerando el arte americano inferior y carente de belleza. Será recién en el siglo XX que muchos artistas europeos descubrirán los valores estéticos propios del arte americano y, en muchos casos, los tomarán como referentes para el desarrollo de sus obras.

Arte precolombino en nuestro territorio: diseños sobre vasijas de cerámica



Los primeros indicios de manifestaciones humanas en lo que hoy es la Argentina datan de 10.000 años a.C.; desde entonces y hasta la conquista española se desarrollaron distintas culturas con características propias en diferentes regiones geográficas. Dos exponentes de estas culturas son las conocidas como “La Aguada” y “Santa María”.

La Aguada

La cultura de La Aguada se asentó en la frontera lindante entre las actuales provincias de Catamarca y La Rioja, en las zonas de valles, quebradas y bolsos. Su período de mayor desarrollo se ubica entre el 500 y el 900 d.C. Tuvo una economía agrícola intensiva, cría de llamas, metalurgia del bronce y producción de objetos cerámicos. El tema de sus imágenes fueron las aves, los felinos, guerreros y seres fantásticos. Las aves gozaron de particular veneración y aparecen reiteradamente no solo en la imagen sino también en los relatos mitológicos y las leyendas.

Santa María

Se ubica el inicio de esta cultura aproximadamente en el año 1000 y se desarrolló hasta el 1480 d.C. Se localizó en los valles calchaquíes y en el noroeste de lo que hoy es la provincia de Catamarca. Su economía era de tipo agrícola, desarrollaron terrazas de cultivos y sistemas de regadíos. Criaban llamas y trabajaron varios metales. En sus imágenes utilizaron guardas geométricas y también figuras de felinos y aves, entre las que el avestruz –también llamado *suri* o *choique* en el idioma originario– tiene un lugar destacado.

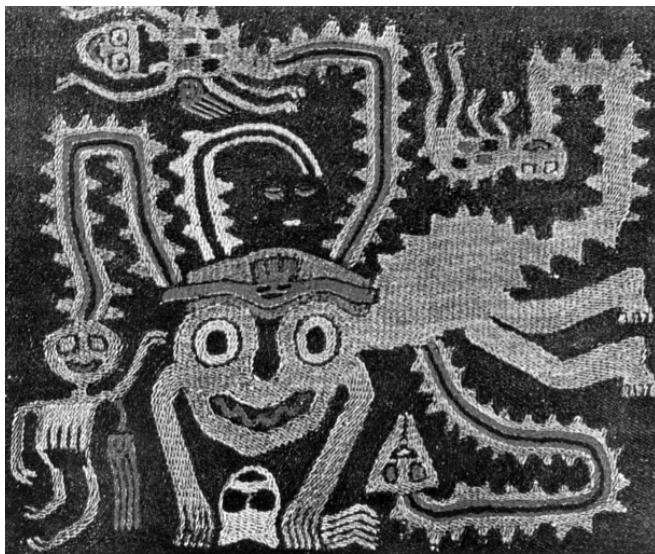
La mayoría de las representaciones de avestruces muestran al macho en actitud de cortejo: el cuello erguido, las patas flexionadas y las alas bajas y semiabiertas. La línea serpenteante que sale del pico representaría el sonido que emite el macho en celo y la cruz que muchas veces aparece en el interior del cuerpo, la partición del universo en los puntos cardinales.

Gran parte de las imágenes desarrolladas por esta cultura llegan hoy a nosotros integradas al diseño de objetos de la vida cotidiana, tales como piezas de cerámica, elementos textiles, indumentaria, etcétera. La principal temática de las imágenes está relacionada con la naturaleza, especialmente el mundo animal. En ellas se combina la estilización de las formas naturales con elementos geométricos.

Generalmente estas formas encierran diferentes significaciones vinculadas a la religión y las creencias. Lamentablemente, en nuestro país se han perdido o destruido los **códices** que permitirían su desciframiento, ya que los conquistadores españoles consideraron esta simbología pagana, supersticiosa y relacionada con el demonio, y por tanto trataron de eliminar sus vestigios e intentaron sustituirla por las imágenes de la religión cristiana.

Códices precolombinos: libros manuscritos realizados con fibras vegetales y pintados, utilizados por las culturas americanas para reunir todo tipo de conocimientos: su historia y geografía, los saberes científicos, la religión, la mitología y la poesía. Luego de la conquista, muchos de estos códices fueron destruidos y pocos han llegado a nosotros.

Arte precolombino en lo que hoy es Perú: diseño textil de la cultura de Paracas



La cultura de Paracas forma parte de la civilización andina y se desarrolló entre el 200 a.C. y el 300 d.C. en la península de Paracas, al sur de la actual ciudad de Lima. Esta civilización rindió culto a la muerte y realizó momificaciones de los cuerpos que envolvían en los más exquisitos tejidos que produjera la América precolombina, realizados en lana de llama y algodón. A pesar de su destino funerario, los motivos representados en los tejidos tienen un aspecto más bien alegre, festivo.

Los tejidos de Paracas son las piezas textiles de mayor refinamiento de toda América, con una gran variedad de diseños y gran sutileza en el uso y la combinación de colores y formas. Por lo general, representan seres mitológicos como demonios o gnomos en actitudes danzantes y de una apariencia ambigua en la que se mezclan los rasgos de diversos animales (jaguares, serpientes, lagartijas, etc.), tal como lo muestra la del animal mítico que se reproduce en la Lámina 3. En esta imagen, la figura central y los pequeños personajes que la rodean se encuentran unidos por formas alargadas, a modo de cintas o guardas en las que se reiteran, rítmicamente, elementos geométricos.

Se observa la combinación de formas orgánicas y formas geométricas, tan propias del arte precolombino, y que además, en este caso, adquieren las particularidades propias del medio textil. Se pueden reconocer curvas acentuadas y ondulantes que repentinamente se tornan angulares; las formas son semiabiertas y se recortan sobre el fondo oscuro, produciéndose entre las figuras y el fondo recorridos laberínticos, espacios entrantes y salientes. Los distintos personajes parecen flotar en un espacio indeterminado conservando cada uno de ellos una orientación espacial propia.

Cultura de Paracas

Una de las culturas más antiguas de América. La base de su economía la conformaba la agricultura y la pesca. Fueron admirables cirujanos y realizaban trepanaciones de cráneo utilizando instrumentos quirúrgicos hechos en piedra de obsidiana. Tuvieron un gran desarrollo de la cerámica y del arte textil. Los mantos de Paracas eran utilizados para ritos funerarios, muchos de ellos han llegado a nosotros y han podido ser restaurados. Muestran bordados con sus dioses, sacerdotes, danzas y rituales.

SUGERENCIAS PARA LA ENSEÑANZA

Las láminas *Arte precolombino en nuestro territorio: diseños sobre vasijas de cerámica* y *Arte precolombino en lo que hoy es Perú* pueden ser utilizadas por los docentes con diferentes intencionalidades. He aquí algunas sugerencias.

Para los docentes de Plástica

Apreciación

Se puede colocar ambas reproducciones en un lugar visible del aula y pedir a los alumnos que *describan* lo que observan:

¿Qué ven en cada una, cuál es el “tema” de la representación? ¿Qué elementos del lenguaje visual están presentes o predominan en cada una de las imágenes?

Pueden *comparar* ambas imágenes:

¿Qué tienen en común, cuáles son las diferencias que encuentran?

Contextualización

¿Por qué piensan los alumnos que los pueblos originarios elegían estas temáticas para representar en sus imágenes? ¿Qué relación encuentran entre estos temas y la vida cotidiana de estos pueblos? Ese punto puede ser trabajado articuladamente con el docente del grado.

Producción

• *Arte precolombino en nuestro territorio*

Muchas maneras diferentes de representar una misma cosa. Tomando en cuenta esta idea, se puede proponer a los alumnos que cada uno elija un elemento que, a su juicio, sea característico o distintivo de la cultura en la que vive y lo represente en un soporte pequeño y de iguales dimensiones para todos; por ejemplo, un cuadrado de 10 cm x 10 cm. Luego podrían armar, en un soporte de grandes dimensiones, una gran composición con todas las producciones a modo de “mosaicos”. Esta actividad puede ser desarrollada en subgrupos, tomando cada uno de ellos un mismo “elemento” para representar, se lograrán así diferentes variantes. Mirando el trabajo conjunto, se puede sugerir que le pongan un nombre y reflexionar acerca de si les parece que simboliza o describe la sociedad en la que viven.

• *Arte precolombino en lo que hoy es Perú*

Si los alumnos han trabajado acerca de mitos o seres imaginarios de las sociedades actuales (ver actividades para los docentes de grado), se puede retomar esta temática para volcarla a la representación. Se puede organizar una secuencia de trabajo que tome como punto de partida el boceto bidimensional y des-
emboque en la máscara, trabajando así el altorrelieve. Para ampliar esta secuencia, se puede consultar el documento *Artes: música, plástica y teatro. Propuestas didácticas para el segundo ciclo*. Documento de trabajo n° 5: “Variaciones sobre el rostro: del retrato a la máscara” (pág. 127/ 152). G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección de Currícula, 1998.

Para los docentes de grado

Estas imágenes pueden ser disparadores para investigar, por ejemplo, a partir de la reproducción de Arte Textil Peruano la presencia de seres mitológicos en distintas culturas de América y en otras culturas del mundo. Se puede investigar qué es un mito y qué lugar ocupaba la mitología en la vida de las culturas antiguas, en tanto explicación de los orígenes del mundo o de fenómenos naturales.

En el mundo contemporáneo, el desarrollo de la ciencia ha ocupado el lugar del mito, sin embargo, ¿existen mitos en la actualidad? ¿Qué son los “mitos urbanos”?

Respecto de la imagen que muestra los distintos diseños de pájaros, resulta interesante señalar que en muchas culturas antiguas los animales ocupaban un lugar importante, ya sea en la economía (como las llamas y los guanacos en la América andina), en la mitología o en la religión (como, por ejemplo, la serpiente emplumada en Mesoamérica).

Se puede indagar qué animales tienen presencia en las culturas americanas y en las culturas originarias de nuestro país (como por ejemplo el *choique* o *suri*, el jaguar), a partir de la lectura de leyendas que los incluyan o de imágenes que reconstruyen la vida cotidiana de los pueblos originarios, sus vestimentas, actividades, objetos. En las bibliotecas escolares es frecuente encontrar ambas informaciones en compilaciones y libros sobre estas sociedades. También es una posibilidad enriquecedora realizar con los alumnos una visita guiada a una de las muestras del Museo Etnográfico “Juan B. Ambrosetti” (Moreno 350). Recordar que la visita requiere ser acordada con el personal del Museo con suficiente antelación.



B. LEYENDA GUARANÍ

Las leyendas nos ofrecen un modo de acercarnos al pensamiento de los pueblos a través de las narraciones de acontecimientos fantásticos, que se consideran parte de la historia de un grupo o lugar. Dichas narraciones buscan desentrañar fenómenos para los que no encuentran una explicación racional y nos envuelven en una atmósfera de misterio que resulta atractiva.

La leyenda “Î-Guazú” cuenta el origen de las cataratas desde la mirada de los primeros habitantes de esas tierras: los guaraníes. Es muy rica en imágenes sonoras y nos permite realizar una producción donde el sonido y la palabra se unen para dar vida a una experiencia expresiva.

Esta es una leyenda que, por sus fundamentos históricos –los que se refieren a las luchas indígenas–, por su relación con los maravillosos motivos naturales de la región –las famosas cataratas, sus montes, sus sierras y sus ríos– y por la fantasía tan sabiamente tejida, eclipsa los más renombrados episodios que nos ofrece la mitología oriental.

I- GUAZÚ. LEYENDA DEL LLANTO ETERNO

Versión de Aníbal Cambas



I. Luchas fraticidas

Cuenta la leyenda misionera que las tierras situadas entre los ríos Alto Paraná y Uruguay fueron escenario de cruentas luchas sostenidas en horas lejanas del pasado, por las tribus pertenecientes a la raza¹ guaraní.

Si bien los primitivos habitantes de ese solar solucionaban fácilmente el problema de subsistencia con los medios abundantes que ofrecíanles la gran foresta y los grandes ríos regionales, las incursiones que realizaban con tal objeto crearon muchas veces rozamientos por la invasión que unos y otros hacían de zonas que ya se encontraban ocupadas.

Como consecuencia de las disputas entre esas partidas, sobrevino la guerra entre las tribus que habitaban la selvática región situada al nordeste de la Laguna Iberá.

Esas tribus beligerantes se nuclearon en dos grandes bandos que ocuparon, los unos las tierras del norte, y los otros las del sud.

Hombres pertenecientes a una raza fuerte, altiva y valiente, sentíanse placenteramente atraídos hacia la guerra. Cuando escuchaban los golpes de los tambores de tacuaruzú, anunciando la proximidad de la lucha, acudían gozosos hasta el sitio donde se prendían las hogueras.

Con sus armas adornadas danzaban regocijados alrededor del fuego encendido en los puntos dominantes de la región, y una vez reunidos los guerreros acudían resueltamente en busca de sus enemigos.

Actuando en conjunto o individualmente, improvisaban su acción en el propio terreno de los acontecimientos, desafiando los más serios peligros de la selva, para conseguir sus objetivos de guerra.

II. La muerte del cacique

Frente a las sangrientas disputas surgidas entre los hermanos de esas tierras, los Dioses buenos de los guaraníes hicieron sentir sus generosas inspiraciones...

Tupá, la superior divinidad del día, Yací, la dulce encarnación del bien de la noche, interpusieron sus altas influencias para que la paz fuera concertada, y para que la felicidad reinara en el espléndido solar.

Y para el cumplimiento de tan noble designio, dispusieron la unión de la hermosa Í [agua], renombrada princesa del norte, con el poderoso cacique Guazú [grande], de las tierras del sud.

¹ El narrador utiliza el término "raza". Desde la perspectiva que sostiene la investigadora Inés Baffi, entrevistada en el apartado "Sobre temores, prejuicios, ideas y palabras" de este material, sería conveniente utilizar la palabra cultura, o etnia.

Prestaron las tribus su formal acatamiento, y partieron los elegidos de los Dioses del día y la noche, en busca del ansiado encuentro.

Pero la desgracia habría de quebrar tan feliz destino...

Mientras la princesa pudo viajar sin inconvenientes, el cacique fue atacado en el trayecto por los integrantes de una tribu extraña, oriunda del este, cuyo jefe, pretendiente de Î, se había propuesto evitar que la resolución de los dioses se cumpliera.

No obstante haber sido alcanzado por las flechas que le dirigieron desde la espesura esos inesperados enemigos, pudo proseguir su marcha por la senda que le señalaron sus dioses protectores.

Desde lo alto de un cerro, divisó el herido cacique a la princesa del norte que buscábale ya con impaciencia, y cuando húbole esta acercado, le expresó en el dulce decir de los de su raza: "Tupá y Yací, nos ofrecen esta unión, para que con el amor sellemos la paz de nuestros pueblos".

Bajó la mirada la bella india y le contestó cuitamente: "*Ta upeicha que ná*" [que así sea].

Y la noble concertación de paz quedó concluida cuando la joven princesa y el apuesto jefe guaraní se estrecharon en la cima del cerro... pero como si ese solo afán lo hubiese sostenido hasta entonces, desprendióse este del tierno abrazo que los unía, cayó sin vida sobre el mismo borde del despeñadero, quedando malograda así la felicidad que también debía conseguir...

III. El llanto del nordeste

El llanto de Î, sobre Guazú, fue eterno...

Sus lágrimas, después de bañar el cuerpo inanimado del indio, se precipitaron al abismo, en cuyas profundas tinieblas abrió sus cauces el perverso Añá, para recoger gozoso en su garganta infernal, tan amarga expresión de desconsuelo².

Esta es la triste suerte que señalan al nordeste las referencias de esta leyenda: mientras la paz de sus pueblos conseguía concertarse, la fortuna espiritual de sus hombres se malograba para siempre.

El Î-Guazú, es el llanto eterno del alma indígena frente a su propia desventura. Queja que en vez de producir consternación, solo consigue el regocijo de Añá, que desde el fondo del abismo festeja estruendosamente con satánicos rumores el frustrado anhelo de los corazones guaraníes.

Es por eso que no hubo más guerra entre los hermanos del nordeste...

Cambas, Aníbal: "Î-Guazú. Leyenda del llanto eterno". En: Escalado Salvo, Rosita (comp.), *Mitos y leyendas. Un viaje por la región guaraní. Antología*, Misiones, Editorial Universitaria de Misiones, 2005.

² La "garganta del diablo" es la más grande cascada del río Iguazú.

SUGERENCIAS PARA LA ENSEÑANZA

La propuesta es sonorizar la leyenda utilizando como base permanente un clima sonoro que se generará en simultáneo con la narración oral.

La selva podría ser el clima sonoro de base (follaje: sacudir manojos de acetato, viento: soplar tubos, sonidos de animales: frotar superficies rugosas, percutir sonidos muy cortos en madera, pájaros: frotar telgopor sobre vidrio, silbatos, flautas de émbolo). Estos elementos pueden aparecer sucesivos (como apariciones puntuales de acuerdo con las imágenes sonoras que van surgiendo del texto) o simultáneos. También puede variar el plano sonoro en cuanto a figura y fondo de cada uno de los elementos en la simultaneidad.

Listado de imágenes sonoras

I. Luchas fratricidas: (1) ambiente sonoro selvático, (2) llamadas de tambores, (3) hogueras, (4) danzas rituales de guerra, (5) acción de lucha.

II. La muerte del cacique: (6) los dioses buenos, (7) camino hacia el encuentro, (8) ataque al cacique.

III. El llanto del nordeste: (9) llanto, (10) agua creciente, (11) Añá.

A través de esta experiencia, se estará atendiendo a los siguientes contenidos:

Apreciación

Análisis y valoración de los resultados logrados en una producción musical a través de la escucha.

Producción

Producción vocal y/o instrumental utilizando el sonido como co-relato descriptivo de una leyenda.

Contextualización

Descripción del contexto geográfico/social o realidad cultural que enmarca una producción sonora.

C. INSTRUMENTOS MUSICALES

La música formaba parte de la cultura de las poblaciones que habitaban América antes de la llegada de los españoles. Las noticias acerca de la música en esa época nos llegan gracias al trabajo de investigación de los musicólogos y etnomusicólogos, cuya tarea consiste en buscar documentación y materiales arqueológicos que les permitan reconstruir cómo era la vida musical de los primeros habitantes de nuestra tierra dado que no podemos contar con grabaciones. La música estaba especialmente presente en los ritos y las prácticas religiosas, aunque las fuentes nos hacen saber que también existían manifestaciones musicales vinculadas con la guerra y con diferentes momentos de la vida cotidiana, como las labores agrícolas y los funerales.

Los instrumentos musicales que se encontraron son un claro exponente de la importancia de la música para estos pueblos. Un recorrido a través de las fotografías que se presentan permitirá conocer alguna de sus características y, a través de ellos, acercarnos a la música de los pueblos originarios de nuestra América.



- ♦ Templo de los frescos. Bonampak, estado de Chiapas, México. Procesión de músicos. Los primeros agitan sonajas, seguidos por el batidor que marca el ritmo con un grueso tambor (*huehuétl*), y por otros músicos que percuten caparazón de tortuga con cuernos de ciervo.

Los instrumentos usados por los pueblos americanos originales son los que pertenecen a las familias de las flautas y la percusión. Si bien existieron dudas acerca de la existencia de instrumentos de cuerda, no se tienen pruebas contundentes para confirmar que no hayan sido utilizadas.

Las culturas que habitaron tanto lo que hoy es el norte de nuestro país como Bolivia y Perú adoptaron como instrumentos predilectos la antara simple o doble, la quena, tambores y trompetas. En lo que hoy es México aparecen como predilectos diferentes tipos de flautas e instrumentos de percusión. Estos últimos ocuparon un lugar central en la música de esta región. Los principales fueron el *teponaztli* y el *huehuatl*. Ambos, según el mito, habían sido dioses menores en tiempos remotos.

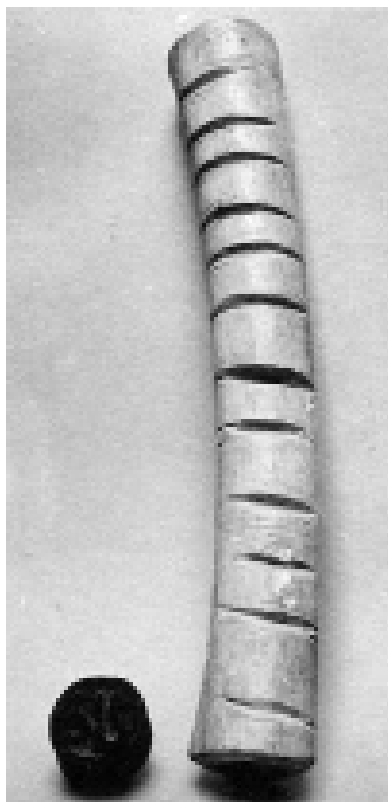


♦ El *huehuatl* es un tambor cilíndrico vertical, cuyo extremo estaba cubierto con piel de animal, decorado con tallas que representaban escenas de carácter simbólico. Se tocaba con las palmas y los dedos, y se usaba en combates para dar señales, en los rituales más importantes, o para acompañar diferentes cantos y bailes.



♦ El *teponaztli* es un instrumento de madera ahuecada que en su parte superior presenta una o dos lengüetas en forma de H. Se percutía con dos palillos (llamados *olmaitl*). Las lengüetas producen de uno a cuatro sonidos variados, dependiendo de su grosor y de su longitud.

Dentro de los instrumentos de percusión, también utilizaron distintos tipos de sonajas (como pulseras o tobilleras) y raspadores.



♦ El *omexicahuaztli*, raspador hecho de un fémur humano. Instrumento utilizado en la cultura azteca.

En lo que hoy es México, las flautas fueron los instrumentos más populares y a la vez más elaborados. Hubo flautas en diferentes regiones y culturas; con fines populares o ceremoniales; elaboradas de arcilla, plata, oro, cañas naturales, huesos de hombre y de animales; verticales, horizontales, curvas; de sonidos muy agudos, medianos, bajos; para producir distintas escalas. Existieron flautas de carácter infantil, pastoril, comunal, para músicos populares, y para usos más complicados. Muchos instrumentos musicales prehispánicos son, además de objetos sonoros, esculturas excepcionales.



♦ La existencia de flautas dobles, triples y cuádruples permite confirmar que estos pueblos gozaron con la polifonía o simultaneidad sonora antes que otros.



Flauta arquetípica y flautón antropomorfo con pabellón.

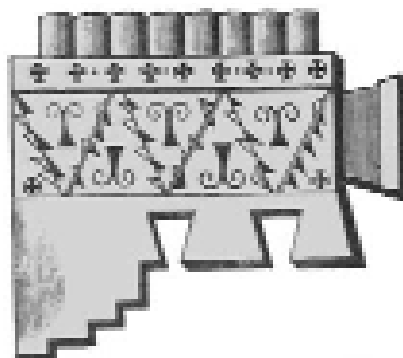


El caracol marino se convierte en instrumento musical con un golpe en el ápice, que deja al descubierto el agujero. Al soplarlo fuertemente se obtienen hasta dos potentes sonidos. Las culturas Chavín, Nazca, Paracas y Tiahuanaco fueron las más desarrolladas en la zona que hoy corresponde al sur de Perú, Bolivia, Norte de Chile y norte de la Argentina. Si bien cada una de ellas tuvo su desarrollo y esplendor en un determinado punto de esta gran área geográfica, y en distintos momentos históricos (desde el 1500 a.C. hasta la llegada de los españoles) existen varias coincidencias en lo que respecta al desarrollo musical, y específicamente a los instrumentos encontrados en yacimientos arqueológicos. Los silbatos y ocarinas de barro y cerámica, las quenenas de 4 a 8 orificios construidas en hueso, caña o cerámica y las antaras o sikus (de piedra, cerámica o caña) en pares de 6 tubos cada una aparecen en todos estos pueblos.



Silbatos (unitonal, bitonal y tritonal) ornitomorfos. Ocarinas en distintos colores, decoraciones y acabados.

Ilustración de una flauta de pan en piedra (altura 13,5 cm por 16 cm) hallada en la costa norte de Perú.



Segundo ciclo

1. Comparar las imágenes de los instrumentos prehispánicos con los que actualmente denominamos autóctonos y/o folclóricos (sikus, guitarra, charango, bombo, quenás, ocarinas, violín, erkencho, etc.) y pensar cuáles de los vigentes hoy:
 - a) pueden considerarse derivados de aquellos instrumentos americanos prehispánicos,
 - b) pudieron desarrollarse posteriormente a la llegada de los europeos, como resultado de copias, réplicas y/o adaptaciones de instrumentos musicales europeos a las características de los materiales y modos de construcción disponibles en América.

De la comparación y las reflexiones del grupo, seguramente surgirá que todos los instrumentos de cuerda vigentes actualmente (guitarra, charango, sacha, violín, etc.) son el resultado de adaptaciones realizadas sobre instrumentos traídos desde Europa, mientras que las quenás, sikus y ocarinas son instrumentos originarios americanos.

2. Realizar una producción instrumental cuyo resultado sonoro se asemeje a la sonoridad que, imaginamos, podría haber tenido la música prehispánica. Para ello, dentro del material disponible, seleccionar y/o buscar aquellas fuentes sonoras que pueden emparentarse con instrumentos originarios.

A través de estas actividades, se estará atendiendo a los siguientes contenidos:

Apreciación

Clasificación y denominación de fuentes sonoras. Instrumentos indígenas, folclóricos latinoamericanos.

Producción

Creación de una producción instrumental utilizando patrones rítmicos y melódicos de acuerdo con una estructura formal y adecuando la ejecución a las posibilidades tímbricas de los instrumentos.

Contextualización

Reconocimiento del tiempo histórico y la problemática de la época de origen de las fuentes sonoras prehispánicas.

Reconocimiento de las características de las fuentes sonoras originales, a través de la comparación con las actualmente vigentes.

3. MIRADAS, ENCUENTROS Y NOMBRES

Las fuentes de esta sección fueron seleccionadas para presentar algunas miradas desde las cuales distintos actores involucrados en la conquista construyeron sus imágenes sobre este proceso, sobre sí mismos y sobre los otros. Y también para mostrar las de quienes retomaron estos hechos más adelante para representarlos o debatirlos. La intención del trabajo con las diferentes perspectivas responde a los lineamientos del *Diseño Curricular*¹ y constituye una posibilidad de poner en discusión y enriquecer las interpretaciones y caracterizaciones estereotipadas propias del pensamiento infantil sobre las sociedades. Por ejemplo, en los temas que se están tratando, la idea de “conquista pacífica” coexistiendo con la de “buenos y malos”, la de superioridad de una cultura sobre otra, la de los indígenas como “atrasados” y sin “cultura”.

La consulta con antropólogos permite revisar conceptos tales como raza, indio, indígena, entre otros. Las fuentes ofrecen también información sobre cómo fueron vistos los indígenas por los europeos y viceversa, cómo los indígenas vieron y pensaron a los recién llegados en el siglo XVI. Se propone también analizar la multiperspectividad a partir de diferentes relatos de un mismo hecho –el encuentro de Cajamarca– y viendo la ciudad de Tenochtitlan con los ojos de Hernán Cortés o los del pintor Diego Rivera.

Puesto que los discursos históricos son ellos mismos también miradas, se ofrecen algunas fuentes para reflexionar en torno al problema de quiénes le ponen nombres a las cosas, los lugares y las personas, así como quiénes en definitiva son los que cuentan la historia.

En todos los casos la idea de las sugerencias para la enseñanza es avanzar más allá del nivel de la descripción para identificar razones de esas miradas y construir explicaciones e interpretaciones en torno a sucesos controvertidos.

¹ G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 2004. *Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Primer y segundo ciclo de la Escuela Primaria/Educación General Básica*. Primer ciclo, pág. 45; Segundo ciclo, págs. 55-56.

A. SOBRE TEMORES, PREJUICIOS, IDEAS Y PALABRAS

¿De qué se habla cuando se dice la palabra “raza” aplicada a grupos humanos?

La palabra “raza” alude a un concepto muy difícil y engañoso en su aparente sencillez, y además a una forma de concebir la diversidad entre los hombres que se usó en el pasado. Implica connotaciones muy fuertes, alrededor de las cuales hubo y sigue habiendo permanentes conflictos y debates. Ideas de este tipo sirvieron para justificar situaciones cruentas y muy injustas.

Significado y uso de la palabra raza: consideraciones de una especialista

Inés Baffi es investigadora y se especializa en antropología biológica. Trabaja con restos óseos de aborígenes prehispánicos del actual territorio argentino en el Museo Etnográfico “Juan B. Ambrosetti”.

Entrevistadora: *Inés, ¿nos podrás explicar a qué se denomina razas humanas?*

Inés: La idea de raza humana proviene de la idea de raza animal o vegetal. Alrededor de 1750, cuando Linneo fue construyendo su clasificación de los seres, ubica al *homo sapiens* dentro de los animales, y clasifica la diversidad de los humanos que se conocían en ese momento en distintas razas según su aspecto. Linneo también vinculó las razas con características psicológicas comunes. Por ejemplo, decía que los blancos eran emprendedores, los asiáticos o amarillos eran indolentes. Además, para Linneo, los locos integraban una raza aparte.

Entrevistadora: *¿Recién entonces surge la idea de raza?*

Inés: La idea de raza en realidad viene de mucho antes. Pero Linneo es quien le da un estatus científico a la idea y a los términos.

Entrevistadora: *¿Por qué surge esta idea?*

Inés: Los seres humanos necesitamos ordenar nuestro mundo para poder entenderlo y movernos en él. Por ejemplo, en una familia las relaciones entre los miembros

responden a un sistema de ordenación que llamamos parentesco y es propio en cada grupo y cada cultura. En el siglo XV, a partir de los grandes viajes fuera de Europa, los europeos comenzaron a ver gente que era muy distinta de ellos. Una de las formas de entender esa diversidad fue clasificándola en distintas razas como los negros, los amarillos, los rojos, los blancos.

Entrevistadora: *Entonces, primero existió la idea de la clasificación y después la clasificación fue validada por la ciencia...*

Inés: Sí. Y además, con el tiempo, el concepto de raza se usó con distintos significados, incluyendo otras cosas que van más allá del mero aspecto. Por ejemplo, cuando en Alemania se trata de acabar con la raza judía, la raza judía no tiene un aspecto determinado y ni siquiera se identifica con la religión. Otro ejemplo: en Estados Unidos, en el pasaporte figura RAZA hispana, hablan de “raza hispana” y la identifican sobre todo con los mexicanos, pero se refieren en realidad a la lengua que hablan.

Entrevistadora: *Se debatió mucho sobre la validez de este concepto y la justificación de*

la desigualdad a la que dio lugar, ¿cómo podemos entender que aún hoy haya prejuicios raciales?

Inés: Muchas veces la gente presupone algunas cosas de una persona a partir de su aspecto físico. El problema no es la raza en sí. El concepto de raza viene de la biología. La gran mayoría de los negros son obviamente diferentes de mí, que no soy negra. Lo mismo pasa con los coreanos. El proble-

ma es cómo se usó ese concepto porque se mezclaron categorías y aparecieron cuestiones discriminatorias. Albert Memmi, antropólogo africano, dice que el racismo actual no se fundamenta en la idea de raza como en el siglo XIX, sino que pasa por la discriminación y el miedo al otro. Primero se identifican grupos que se van a discriminar y luego, por temor, se inventan entidades raciales. ■

Esta entrevista fue realizada especialmente para esta publicación.

¿Indios, indígenas, aborígenes o pueblos originarios?

Todas estas formas de llamar a las poblaciones originarias de América y sus descendientes se usan en la actualidad. Pero cada una tiene un origen y un significado particular.



El término **indio** es de origen colonial. Los españoles creían que habían llegado a las Indias y llamaron indios a todos los pobladores de América. Para ellos eran todos iguales porque no eran europeos y, además, los consideraban inferiores. Actualmente, los pueblos originarios rechazan este término. Aunque cada grupo tuvo desde siempre su propio nombre (collas, mapuches, etc.) aceptan y adoptan como generalizaciones términos como aborígen, pueblos originarios o pueblos indígenas porque hacen referencia a su calidad de descendientes de quienes habitaban estas regiones antes de la conquista y colonización europea.

La palabra **aborígen** significa “desde el origen”. Alude a la idea de que los grupos ocupaban originalmente la región, antes de su colonización y que no tienen una “patria” en otra parte.

Muchos de estos grupos eligen actualmente la denominación **pueblos originarios** que expresa que sus abuelos, y los abuelos de sus abuelos, nacieron en los territorios que luego fueron conquistados por los europeos

El término **indígena** es una categoría que se usa desde la colonización y cuyo significado fue cambiando con el tiempo. También lo usan actualmente tanto los integrantes de los pueblos originarios como los investigadores.

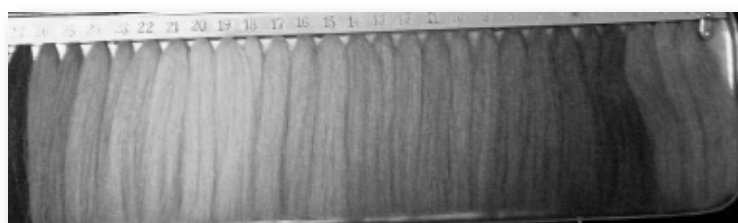
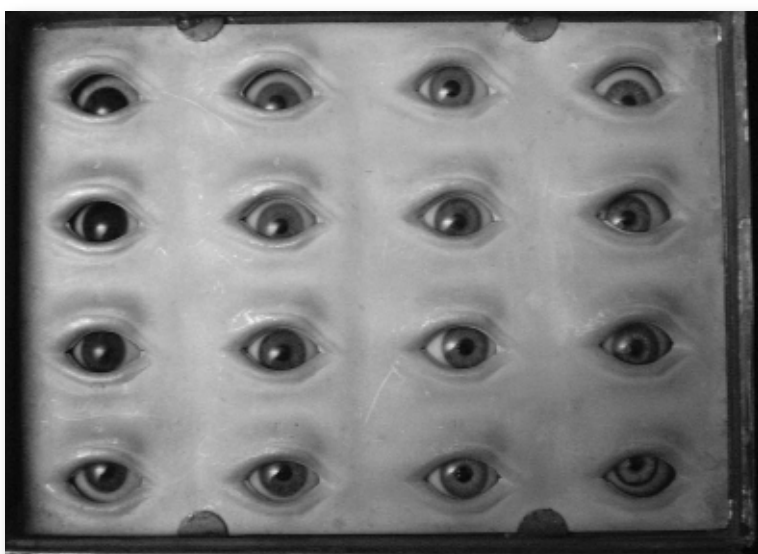


Karen Avenburg, licenciada en Antropología.

Herramientas para clasificar a las personas

La clasificación de los hombres siguiendo el criterio racial justificó la idea de la supremacía de unos sobre otros y condujo a desigualdades e injusticias.

Esta lámina presenta fotografías de instrumentos utilizados en el siglo XIX y comienzos del XX para determinar a qué raza pertenecía una persona o un grupo de personas: muestrarios de colores de ojos, de cabellos y de tonos de piel. Fueron fotografiados en el Museo Etnográfico.



SUGERENCIAS PARA LA ENSEÑANZA

Al trabajar con los alumnos la Lámina 5, que presenta fotografías de un muestrario de colores de ojos, de cabellos y de piel usados para clasificar personas exactamente según su raza y grupo, es importante tener en cuenta las aberraciones a las que condujo el racismo.

En el aula, el docente puede partir de los objetos en sí o utilizarlos después de un intercambio en el que se propongan diferentes posibilidades para agrupar a las personas: varones y mujeres; ancianos, adultos, jóvenes y niños; ricos y pobres; urbanos y rurales, etc., haciendo énfasis en los criterios que sostiene su formulación y los posibles usos de tales clasificaciones. Cuando se presenten los objetos fotografiados en la lámina es apropiado preguntar:

¿Qué piensan que son estos objetos? ¿Para qué pueden servir? ¿Quiénes los habrán usado y dónde? ¿Se usarán todavía?

Es importante prestar atención a las variedades de colores oscuros de ojos, pieles y cabellos (unos pocos) y a la cantidad de muestras de colores claros (muchos más). ¿Por qué será así?

El sentido de esta lectura de imágenes y de la formulación de hipótesis es ayudar a pensar que puede ser difícil apreciar diferencias dentro de lo que resulta ajeno o poco conocido (le pasó a los europeos con los pueblos originarios que muchas veces les parecieron todos iguales y los llamaron “indios”). La observación de estos objetos puede ayudar a identificar las razas como un sistema de clasificación o una forma de mirar al OTRO propia del siglo XIX, para avanzar en el análisis del significado de desigualdad que conllevó y sacar a la luz los valores que sostuvieron esta mirada. La lectura de la entrevista a Inés Baffi contribuirá a profundizar esta idea.

B. MIRADAS DE UNOS Y OTROS

Todos los días nos relacionamos con personas diferentes de nosotros. Los identificamos como miembros de grupos a los que nosotros no pertenecemos. Esos grupos pueden estar en el interior de nuestra sociedad, como las mujeres para los hombres, los ricos para los pobres, los chicos para los adultos o bien pueden ser exteriores a ella, cercanos o lejanos, conocidos o desconocidos.

Las costumbres de esos otros pueden resultar muy extrañas. Cuando los europeos conocieron a los americanos en los primeros tiempos de la Conquista, los encontraron tan extraños que dudaron de que fueran personas como ellos. Hay abundantes testimonios tanto de Colón como de otros conquistadores que afirman que los aborígenes no eran seres humanos. Sabemos también que estos pueblos dudaron de que los españoles fueran de su misma especie. Es que los europeos ignoraban todo sobre los indígenas y estos, todo sobre los europeos.

Cuando Moctezuma vio que los españoles eran tan diferentes de todos los grupos que los aztecas habían conocido, llegó a la conclusión de que no eran humanos sino dioses. Lo mismo pensaron los incas.

Aunque sabemos que los otros son humanos como nosotros, a veces es difícil comprender sus costumbres, sus gustos, sus creencias. Frecuentemente los españoles consideraron que los indios no tenían cultura ni religión, que no sabían cómo cultivar la tierra o formar familias, que estaban equivocados en todo.

¿Cómo eran los conquistadores españoles según los aborígenes americanos?

Para evitar la invasión, Moctezuma envió embajadores para negociar con Cortés y convencerlo de que no siguiera avanzando hacia Tenochtitlan. Prometía a cambio pagar tributos. El siguiente es un fragmento del relato que hicieron los embajadores aztecas a Moctezuma.



Por todas partes vienen envueltos sus cuerpos, solamente aparecen sus caras. Son blancas, como si fueran de cal. Tienen el cabello amarillo, aunque algunos lo tienen negro. Larga su barba es, también amarilla; el bigote también tienen amarillo...

Los soportan en sus lomos sus venados. Tan altos están como los techos....



Tomado del relato de los embajadores
que Moctezuma envió a Cortés.

El siguiente dibujo muestra una situación de intercambio que permite comparar la vestimenta y los rasgos de los sujetos. El diálogo, por su parte, permite conocer las ideas de uno y otro según la mirada de Guaman Poma.



El Inca pregunta al español qué come (en quechua *Cay coritacho micunqui?*). El español responde: "Este oro comemos".

Felipe Guaman Poma de Ayala.
Nueva crónica y buen gobierno,
obra escrita en 1615.

¿Cómo eran los indígenas según los españoles?

Ellos todo tomaban y daban de buena voluntad, me pareció que era gente muy pobre de todo. Ellos andan todos desnudos y todos los que yo vi eran jóvenes... de muy hermosos cuerpos y muy buenas caras, los cabellos gruesos casi como sedas de cola de caballos y cortos... Ellos son del color de los canarios [de las Islas Canarias] ni negros ni blancos. Se pintan las caras y todo el cuerpo. Ellos no tienen armas ni las conocen, porque les mostré espadas y las tomaban por el filo y se cortaban por ignorancia. No tienen hierro, sus lanzas son unas varas sin hierro. Algunas de ellas tienen en la punta un diente de pez... Yo vi que algunos tenían señales de heridas en sus cuerpos. Pregunté qué era aquello. Ellos me mostraron cómo allí venía gente de otras islas que estaban cerca y ellos se defendían. Y yo creí y creo que vienen a tomarlos como esclavos porque ellos son muy buenos servidores y de buen ingenio. Y creo que fácilmente se harían cristianos porque me pareció que no tienen ninguna religión.

Descripción de los indígenas de la isla Guanahaní escrita por
Cristóbal Colón en su Diario.

SUGERENCIAS PARA LA ENSEÑANZA

Según el grabado de Guaman Poma y el testimonio de Colón, ¿cómo eran las representaciones que tenían los españoles sobre los pueblos originarios en el siglo XVI?

¿Pasa algo semejante con las representaciones que los aborígenes hicieron de sus invasores? ¿Tienen algo en común unas y otras? Se puede comparar con el cuadro del Desembarco de Colón (Lámina 7), con los grabados de Guaman Poma o con el mural de Diego Rivera (Lámina 6). ¿Hubo cambios? ¿Cuáles?

Las comparaciones se pueden establecer en cuanto a diferentes categorías. Así, se puede trabajar, por ejemplo, tomando como eje las costumbres, o las armas, o la religión, o las ideas o la vestimenta.

Los libros de texto, las enciclopedias, las colecciones de láminas suelen contener imágenes diversas correspondientes a distintos momentos de la conquista y la colonización de América: la fundación de ciudades, el desembarco de Colón en Guanahaní, de Cortés y Moctezuma, fotografías de pueblos tomadas en el siglo XIX en distintos lugares de la Patagonia y Tierra del Fuego, también fotografías de miembros de comunidades aborígenes en la actualidad. Internet ofrece múltiples posibilidades. Se propone que los grupos seleccionen otras imágenes para someterlas a un análisis similar y elaboren algunas conclusiones. Será importante tomar en cuenta en cada caso quién y cuándo elaboró la imagen para poder comprender las intenciones del autor desde el contexto..

Como cierre, se puede leer el texto introductorio. ¿Podemos confirmar las afirmaciones que allí se hacen? ¿A partir de qué tarea? ¿Podemos agregar algo más? (Es probable que aquí los alumnos noten cómo en las representaciones más actuales se registran cambios considerables.) Se pueden redactar entre todos las conclusiones para registrar en cuadernos y carpetas.

C. UN ENCUENTRO QUE HIZO HISTORIA

Los encuentros entre conquistadores y poblaciones originarias fueron diferentes. En algunos casos hubo luchas, en otros no. Frente a algunos pueblos, los invasores obtuvieron la victoria rápidamente; frente a otros, solo después de largas guerras.

Ante el desafío de la conquista, las poblaciones aborígenes respondieron de diferentes formas. Los chiriguano y los mapuches, por ejemplo, resistieron al invasor durante siglos y no se sometieron. Algunos pueblos se aliaron con los españoles para enfrentar el dominio de imperios como el de los aztecas o el de los incas.

Además, entre las sociedades dominadas por los españoles se registraron durante toda la etapa colonial distintas formas de resistencia. Algunas veces los aborígenes se organizaron y se rebelaron enfrentando abiertamente el dominio colonial. También fue frecuente que recurrieran a la justicia española para denunciar los abusos de los conquistadores. Otra forma de resistencia fue conservar sus costumbres y el culto a sus propios dioses, aun cuando estuviera prohibido.

La conquista del Perú

Después de dominar lo que hoy es México, los españoles continuaron la conquista en Sudamérica. Estaban muy entusiasmados porque los indígenas les habían informado que hacia el sur estaba el reino del Perú, donde abundaban el oro y la plata. En 1531, Francisco Pizarro organizó una expedición que partió desde el territorio que hoy corresponde a Panamá. Eran menos de 200 los hombres que navegando los ríos llegaron al imperio de los incas. En ese momento, el imperio estaba en guerra civil entre los partidarios del Inca Huáscar y los de su medio hermano Atahualpa. Aprovechando esta situación, Pizarro decidió negociar con uno de ellos. Con ese objetivo, organizó un encuentro con Atahualpa en Cajamarca. Cuando Atahualpa acudió al encuentro, se planteó una situación que fue decisiva para la suerte del pueblo inca. Poco después, el Inca fue apresado y, aunque hizo que su pueblo entregara grandes tesoros como rescate, los españoles lo ejecutaron. Aprovechando las rivalidades entre los incas y la enemistad de los pueblos sometidos, Pizarro logró dominar Cusco, y con ello el imperio, en muy poco tiempo.

De crónicas y cronistas

El 16 de noviembre de 1532 Atahualpa y Vicente Valverde, un religioso enviado por Pizarro, se encontraron en la Plaza de Cajamarca. Este encuentro constituye un episodio dramático de la conquista y fue comentado en innumerables relatos de cronistas e historiadores de diferentes épocas y desde distintos puntos de vista.

A continuación se presentan cuatro relatos distintos de ese encuentro que reflejan puntos de vista particulares en cada caso. También, información sobre cada uno de

los cronistas. Con este material es posible trabajar la multiperspectividad desde una situación de juego.

Datos de lo que se vio en la escena del encuentro:

- El jefe inca Atahualpa y el fraile dominico Vicente Valverde conversan.
- Valverde sostiene con una mano una cruz y con la otra un libro.
- De pronto, el libro deja de estar en la mano del sacerdote y aparece en el suelo.

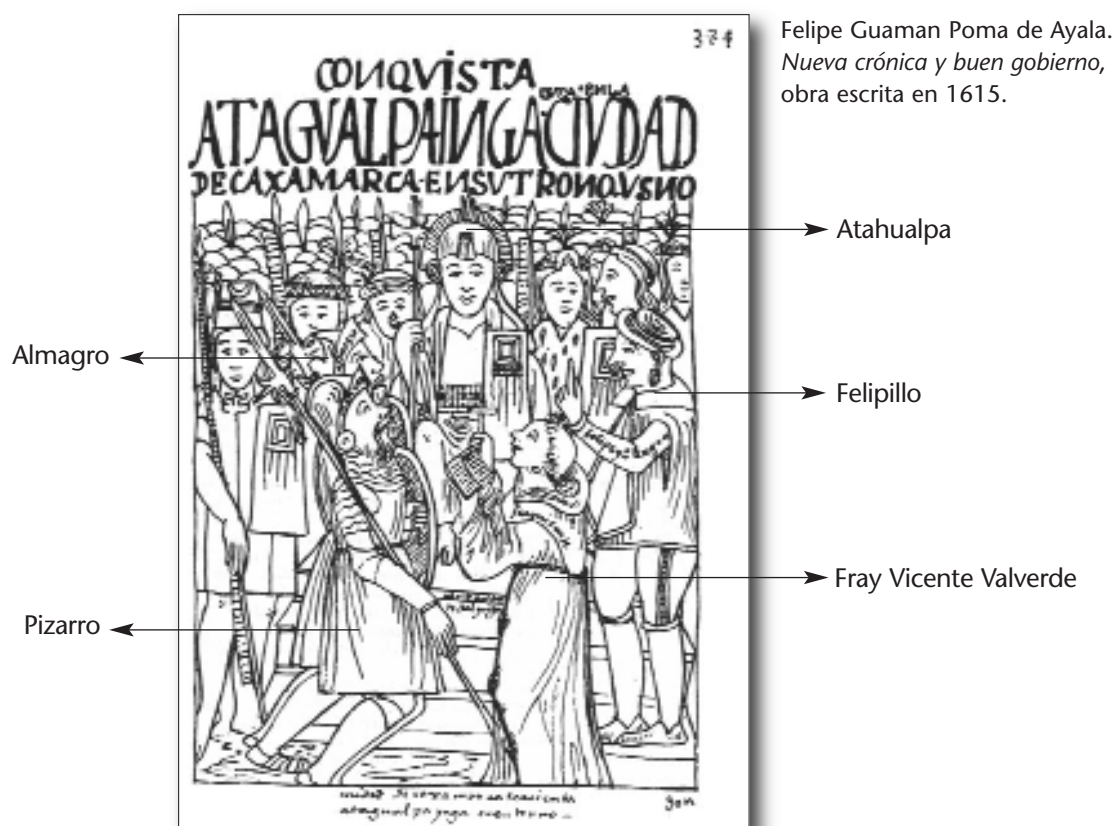
En la parte superior del grabado dice: ATAGVALPA INGA ESTÁ EN LA CIVDAD DE CAXAMARCA EN SV TRONO, VSNO

Los personajes están identificados con su nombre:

Almagro / Pizarro / Fray Uisente / Felipe, yndio lengua / usno, aciento del Ynga /

En la parte inferior se lee: *Ciudad de Caxamarca / Se acienta Atagualpa Ynga en su trono./*

En el grabado de Guaman Poma, don Diego de Almagro, don Francisco Pizarro y fray Vicente de Valverde están de rodillas ante Atahualpa en Cajamarca. Felipillo, de origen indígena, ejerce de intérprete.



¿Qué fue lo que pasó? ¿Cómo fue que el libro terminó en el suelo? ¿Qué libro era?
¿Qué se dijo en la conversación? ¿Qué relación existe entre este episodio y la guerra?

Afortunadamente, contamos con varios testimonios que describen el encuentro. Cronistas españoles, indígenas y mestizos dieron su propia versión de los hechos.

1

Pizarro envió a Valverde con un intérprete para hablar con Atahualpa.

Con la cruz en una mano y la Biblia en la otra, Valverde dijo: "Yo soy sacerdote de Dios y vengo a enseñarles lo que Dios nos Habló, que está en este libro".

Atahualpa pidió que le diera el libro para verlo. Valverde se lo entregó pero Atahualpa no supo cómo abrirlo. Cuando Valverde extendió el brazo para ayudarlo, Atahualpa le golpeó el brazo. Finalmente el Inca volvió a probar y logró abrirlo. Luego lo arrojó al suelo con desprecio.

2

"Mi tío Atahualpa recibió muy bien a los españoles." Según este relato, a uno de ellos [los españoles] le dio de beber chicha en un vaso de oro. Pero este recibió el vaso y lo volcó, haciendo enojar a Atahualpa. Después los españoles le mostraron "una carta o libro" dijeron que era *quillca* [dibujo o mensaje] de Dios y del rey, y Atahualpa como estaba enojado lo tiró al piso.

3

Atahualpa había enviado a algunos hombres con regalos para dar la bienvenida a los españoles. Mientras se daba la conversación entre Atahualpa y Valverde, los soldados españoles, impacientes, comenzaron a pelear y a robar oro, plata y piedras preciosas. El ruido alteró a Valverde, quien se asustó y se levantó repentinamente del asiento en que estaba sentado hablando con Atahualpa. Al levantarse, soltó la cruz que tenía en la mano y se le cayó el libro que tenía en su regazo. Lo levantó y fue hacia donde estaban los españoles diciendo que no atacaran.

4

Antes del encuentro, Atahualpa había ofrecido a los españoles oro, plata y mitayos. En el encuentro con Valverde, Atahualpa le pide explicaciones, pregunta quién le ha dicho que los dioses andinos son falsos y que el Dios de los españoles era verdadero. Valverde responde que el libro lo dice. Para comprobarlo, Atahualpa le pide el libro:

—Dámelo a mí el libro para que me lo diga.

Valverde se lo da y Atahualpa comienza a ojearlo y pregunta:

—¿Cómo es que no me lo dice ni me habla el dicho libro a mí?

Tras lo cual, sentado en su trono, arrojó el libro al suelo porque se sintió engañado.

¿Quién dijo? ¿Quién dijo?

1 Francisco de Jerez, notario de la expedición

Francisco de Jerez nació en Sevilla pero se crió en América. Pizarro lo eligió para que se desempeñara como notario en la expedición a Perú. Fue testigo presencial de la captura de Atahualpa en Cajamarca. En 1534 se publicó su *Verdadera relación de la conquista del Perú*. Para interpretar su relato es interesante tener en cuenta que tanto los libros como la escritura eran desconocidos en el mundo inca.

2 Titu Cusi, descendiente del Inca

Titu Cusi Yupanqui fue el último monarca del estado neoinca, nieto de Huayna Capac e hijo de Manco Inca Yupanqui. Durante 40 años fue el líder de la lucha contra los españoles. En 1570 escribió una carta a Felipe II, *Relación de cómo los españoles entraron en Perú*, de donde fue tomado este fragmento. Para interpretar su crónica es interesante tener en cuenta que la chicha es una bebida de carácter sagrado para los incas y que con su ofrecimiento Atahualpa inicia un intercambio de regalos, práctica acorde con la idea de reciprocidad del mundo andino.

3 Garcilazo de la Vega, mestizo

Garcilazo de la Vega nació en Cusco en 1539. Era hijo del conquistador español Sebastián Garcilazo de la Vega y de la princesa incaica Isabel Chimpo Ocllo. Recibió en Cusco una educación muy completa junto con los hijos de Francisco y Gonzalo Pizarro, que eran mestizos como él. A los veintiún años fue a España y siguió la carrera militar. En 1609 apareció su obra más importante los *Comentarios reales*, escrito desde sus propios recuerdos de infancia y juventud, contactos epistolares y visitas a personajes destacados del virreinato del Perú. En su versión también hay regalos de Atahualpa a los españoles. Hubo malentendido. Ni los españoles ni los indígenas tuvieron la culpa. Para Garcilazo el problema más importante fue que los intérpretes no sabían bien el español y no conocían la religión católica.

4 Felipe Guaman Poma de Ayala, cronista

Felipe Guaman Poma de Ayala fue un cronista inca miembro de una familia noble. Escribió *Nueva crónica y buen gobierno* en 1615. La crónica estaba dirigida al rey Felipe III y tenía por objetivo denunciar las injusticias que padecía su pueblo. En sus más de 1.000 páginas Guaman Poma incluyó casi 400 dibujos.

Este episodio fue tomado como fuente de inspiración por Víctor Heredia para elaborar una canción que integra el disco *Taqui Ongoy*, de 1986.



Encuentro en Cajamarca

de Víctor Heredia

Creo en mis dioses, creo en mis *huacas*²
Creo en la vida y en la bondad de Viracocha³
Creo en *Inti*⁴ y *pachacamac*⁵.
Como mi *charqui*⁶ tomo mi chicha
Tengo mi *coya*,⁷ mi *cumbi*⁸.
Lloro mis *mallquis*⁹ hago mi *chuño*¹⁰
Y en esta *pacha*¹¹ quiero vivir
Tú me presentas *runa*¹² Valverde
Junto a Pizarro un nuevo dios
Me das un libro que llamas biblia
Con el que dices habla tu dios.
Nada se escucha por más que intento
Tu dios no me habla, quiere callar
Porqué me matas si no comprendo
Tu libro no habla, no quiere hablar.



² *Huacas*: dioses/lugares de culto/monumentos o ídolos.

³ *Viracocha*: uno de los principales dioses, creador del mundo. Como era blanco y barbudo y un día habría de regresar, los españoles fueron tomados por *Viracocha*.

⁴ *Inti*: sol.

⁵ *Pachacamac*: dios de los terremotos y temblores.

⁶ *Charqui*: carne secada al sol y salada para su conservación.

⁷ *Coya*: mujer de un señor principal.

⁸ *Cumbi*: paños tejidos de calidad.

⁹ *Mallquis*: árbol frutal.

¹⁰ *Chuño*: papa helada y secada al sol (técnica de conservación).

¹¹ *Pacha*: la Tierra, el mundo.

¹² *Runa*: ser humano, persona.

SUGERENCIAS PARA LA ENSEÑANZA

Antes de organizar esta actividad es necesario que el docente realice una presentación del tema. En ella debería incluir el contexto de la conquista del Perú, la coyuntura planteada por la guerra civil entre los incas, que caracteriza y define la situación del encuentro de Cajamarca y la importancia del suceso.

Se propone organizar un juego para identificar puntos de vista. Es importante el planteo de la situación del encuentro de forma neutra, tal como se la caracterizó previamente. Esta presentación se puede apoyar en el grabado de Guaman Poma. Los testimonios y datos de los cronistas se pueden copiar en tarjetas o fotocopiar.

Primer ciclo

Con los alumnos más pequeños se puede identificar entre todos al autor de uno o dos testimonios a partir de la lectura en voz alta entre todos y discutir las razones por las cuales se los identifica. Una conclusión elaborada grupalmente puede relatar el juego e incluir una o dos observaciones del tipo de:

En el/los testimonios de (españoles) vimos que

En el/los testimonios de (mestizos o indígenas) vimos que

Segundo ciclo

Para los grupos de Segundo ciclo, el juego puede involucrar los cuatro testimonios. Se distribuyen las tarjetas y se propone la lectura por pequeños grupos. La puesta en común considerará:

Un hecho con múltiples versiones.

Posibles causas de las diferencias registradas.

(Verdad/mentira/errores/intenciones/datos/puntos de vista.)

En la página 59 se transcribe un testimonio de Katya, que retoma el episodio. Es posible tratarlo en este momento para interpretar su punto de vista: el relato de Katya, ¿se parece a alguna de las crónicas?, ¿a cuáles?, ¿por qué? ¿Qué importancia tendrá el hecho de que Katya haya hecho su escuela en Perú para explicar su punto de vista?

Primero y Segundo ciclos

Para el cierre se puede escuchar la canción de Víctor Heredia, identificar cuál es la versión que adopta e indagar acerca de su punto de vista, sus razones e intenciones.

D. TENOCHTITLAN, CAPITAL DEL IMPERIO DE LOS AZTECAS

En 1519, Hernán Cortés, aliado con los tlaxcaltecas y otras poblaciones enemigas de los aztecas, llegó a Tenochtitlan. Después de una guerra de conquista sangrienta, los invasores destruyeron la ciudad y sobre sus ruinas levantaron la ciudad de México. Con el tiempo se fue extendiendo por el lago hasta rellenarlo por completo. Cuando, en la actualidad, en México se hacen excavaciones se encuentran vestigios de la ciudad azteca que se conservan bajo las calles. Los hallazgos fueron muy significativos, especialmente los realizados en 1978, cuando se construyó el subterráneo. Las dimensiones y la belleza de la ciudad de Tenochtitlan sorprendieron y maravillaron a los españoles. Les llamaba la atención la cantidad de casas pintadas de blanco, así como la limpieza y el orden del mercado. Muchos conquistadores nunca habían visto en Europa ciudades tan populosas y menos aún que fueran limpias y ordenadas. Uno de los primeros testimonios de estas impresiones son las cartas que Cortés envió al emperador Carlos V para cumplir con su obligación de informar al rey sobre el desarrollo de la Conquista.

Para conocer algunas características de la ciudad y de la sociedad azteca se incluye un fragmento de una de estas cartas y el mural de *La gran Tenochtitlan*, pintado en la casa de gobierno de México en 1945.



Esta gran ciudad de Tenochtitlan está fundada en esta laguna. Tiene cuatro entradas, todas de calzada hecha a mano, tan ancha como dos lanzas jinetas. Es tan grande la ciudad como Sevilla y Córdoba. Son las calles muy anchas y muy derechas, la mitad de la tierra y por la otra mitad es agua, por la cual andan en sus canoas [...] Tiene esta ciudad muchas plazas donde hay continuos mercados y tratos para comprar y vender.

[...] Tiene otra plaza tan grande como dos veces la ciudad de Salamanca, toda cerrada de portales alrededor donde hay cotidianamente arriba de setenta mil ánimas comprando y vendiendo; donde hay todos los géneros de mercaderías que en todas las tierras se hallan así de mantenimientos como de vituallas, joyas de oro y de plata, de plomo, de lata. Hay en esta gran plaza una muy buena casa como de audiencia donde están siempre sentadas diez o doce personas que son jueces y mandan castigar los delincuentes.

[...] Hay en esta gran ciudad muchas mezquitas o casas de sus ídolos, de muy hermosos edificios. Hay bien cuarenta torres muy altas y bien obradas [...] la más principal es más alta que la torre de la iglesia mayor de Sevilla.

Hay en esta gran ciudad muchas casas muy buenas y muy grandes, y la causa de haber tantas casas principales es que todos los señores de la tierra vasallos de dicho Moctezuma tienen sus casas en dicha ciudad y residen en ella cierto tiempo del año; y demás de esto hay en ella muchos ciudadanos ricos que tienen asimismo muy buenas casas.

Hernán Cortés, *Cartas de relación de la conquista de México*, fragmento de la segunda relación, escrita en octubre de 1520.



Una ciudad y una cultura en un mural



Fragmento del mural *La gran Tenochtitlan*,
de Diego Rivera, 1945, Palacio Nacional,
México D.F.

Diego Rivera describe la intensa actividad y la riqueza del mercado de Tlatlalolco en el primer plano de este fresco que forma parte de la serie *"México prehispánico y colonial"*.

Más atrás está la ciudad, y en el fondo, el marco de montañas y volcanes. En la reproducción de la Lámina 6, solo se observan el mercado y la ciudad. En el mercado se identifica una multiplicidad de personas en actitud de desarrollar diferentes actividades. Es importante considerar que para entonces, como capital de un imperio extenso, a Tenochtitlan llegaba cantidad y variedad de productos desde las provin-

cias sometidas, algunas muy alejadas. Cada provincia entregaba productos propios: trajes para los guerreros, plumas coloridas, piedras preciosas, oro. Con estos impuestos se mantenía a la nobleza, se atendía a los gastos de la guerra y se hacían grandes obras públicas. Se calcula que la ciudad llegó a tener unos 200.000 habitantes.

Los aztecas hicieron islas artificiales en el lago Texcoco con tierra que sacaban de su fondo y sostenían con troncos. Las usaban para cultivar maíz, calabazas, tomates, porotos y un ají picante que hasta hoy siguen consumiendo los mexicanos y lo llaman "chile". También levantaron barreras y diques de contención para evitar inundaciones.

Cuatro grandes calzadas, como la que se observa en el centro de la imagen se unían la ciudad con tierra firme; se puede ver que estos caminos tenían puentes que los aztecas levantaban cuando eran atacados y que a los lados de las calzadas corrían los acueductos que llevaban agua potable a los habitantes de la ciudad (1).

Los edificios más importantes de la ciudad estaban hechos de piedra. Eran los templos en forma de grandes pirámides, los palacios de los nobles y las casas de los comerciantes más ricos (2). Las casas de la gente común, en cambio, eran más pequeñas, sus paredes eran de adobe o de ramas, todas pintadas de blanco (3).

La gente común de la ciudad desempeñaba oficios como el de carpintero o albañil. Los que ocupaban las tierras de los alrededores se dedicaban a la agricultura (4).

En Tenochtitlan residía el gobierno, encabezado por el emperador. El Palacio del emperador tenía dos pisos. En él se encontraban los tribunales de justicia, las salas de reunión de sus consejeros y la Casa de los cautivos, donde encerraban a los prisioneros de guerra que iban a ser sacrificados. Tenía también templos y escuelas, almacenes para conservar los productos del tributo, habitaciones para visitantes, talleres de artesanos, un zoológico y varios jardines.

Los veinte barrios de Tenochtitlan se recorrían en canoas por los canales y también a través de calles (5) que tenían un trazado ordenado y regular.

Casi todas las ciudades del imperio tenían sus mercados. Tenochtitlan tenía cinco. El de Tlatelolco, en el norte de la ciudad, era el más importante. En los mercados se intercambiaban productos muy variados de origen a veces muy lejano: productos agrícolas, animales, pescado, piedras preciosas y perlas, perfumes, mantas, cacao, obsidiana para fabricar cuchillos y jade, pieles de conejos y jaguares, tinturas, tabaco, papel, sal, joyas y plumas (6). Los días de mercado la gente aprovechaba para hacer sus compras, pasear, reunirse y conversar. Eran lugares muy ordenados, con sectores para cada tipo de productos: los que vendían aves por un lado, los alfareros por otro (7), los tejedores, los vendedores de hierbas medicinales, los de esclavos.

A Tenochtitlan llegaban y partían todos los días comerciantes especializados, llamados *pochtecas*, con sus mercaderías, visitantes, soldados, también embajadores y recaudadores de impuestos. En el mural se puede identificar personas de un estatus social elevado (8) y otras mucho más sencillas como los que transportan cestos sobre sus cabezas o llevan a sus niños o trabajan sentados en las escaleras que llevan a la zona de los alfareros (9). La complejidad social se registra también en la diversidad de atuendos, peinados, ornamentos y tonos de piel, que hablan al mismo tiempo de las distancias sociales y de personas que provienen de distintas poblaciones dentro y fuera del imperio azteca y que confluyen en los mercados de Tenochtitlan. También hay hombres y mujeres de distintas edades y niños.

En el fondo del mural están las montañas y los volcanes que rodean el valle de México, los más alejados tienen sus cumbres nevadas.

Puede verse una explanada amplia, una especie de plaza frente a un edificio importante. Se trata de un lugar de reunión para ceremonias políticas y religiosas.

Para realizar el mural, Rivera utilizó información tomada de cronistas y funcionarios españoles, testimonios de indígenas y mestizos, investigaciones de arqueólogos e historiadores y realizó su propia reconstrucción de la ciudad.

Estos murales fueron pintados como **pintura al fresco**, una de las técnicas más antiguas de la pintura mural y se realiza sobre una pared preparada con revoque húmedo; de allí su nombre. Requiere gran precisión porque no permite rectificaciones, ya que el color aplicado es inmediatamente absorbido por la base.

La pintura mural es una expresión artística que antecedió, en mucho, la conquista de América y está relacionada con las culturas que tuvieron un gran desarrollo en sus construcciones, como los pueblos de Mesoamérica y del Perú.

Las culturas originarias de América Central realizaron extraordinarias pinturas murales, fundando una rica tradición que recuperó su impulso en el siglo XX.

Con la revolución de 1910 la pintura mural fue declarada el arte oficial y se convirtió en una de las expresiones más trascendentes de la plástica contemporánea iberoamericana. Sus principales protagonistas fueron Diego Rivera, José Clemente Orozco y David Alfaro Siqueiros.



DIEGO RIVERA (1886 -1957)

Pintor mexicano, comenzó sus estudios de arte en la Academia de Bellas Artes de San Carlos, en la ciudad de México. Viajó a Europa para continuar sus estudios y allí tomó contacto con los movimientos más innovadores del arte moderno.

En 1921, Rivera regresó a México, viajó por el interior y descubrió los valores estéticos propios del arte de su país. Representó un papel determinante en el florecimiento de la pintura mural mexicana que, en 1920 –finalizada la Revolución–, patrocina el gobierno con miras al rescate de las tradiciones culturales. En este proceso jugó un papel fundamental José Vasconcelos, ministro de Educación y amigo personal del artista.

Se encomendaron a Rivera la realización de grandes murales emplazados en distintos edificios públicos de la ciudad. Con estas obras monumentales, el arte salió de los circuitos tradicionales (museos, galerías, salones) y se acercó a las clases populares. Los murales muestran una visión de la historia que destaca las luchas del movimiento obrero y campesino, el progreso de la ciencia y la presencia de las artes, como futuro de la sociedad.

Primer ciclo

Trabajar a partir de la lectura del mural, comenzando con preguntas amplias como: qué es lo que está representado en esa pintura, quiénes vivirían allí, qué están haciendo las personas que se ven en primer plano, qué es lo que más les llama la atención, y registrar las hipótesis. Con la información y las explicaciones del docente se pueden ir verificando, ampliando o desestimando las hipótesis para elaborar entre todos una conclusión.

La conclusión debería considerar que se trata de una gran ciudad, Tenochtitlan, que era capital de un importante imperio, el de los aztecas. Allí residían las autoridades del Imperio, la nobleza y los sacerdotes. También vivían los hombres comunes (*macehualtin*), agrupados en comunidades (*calpullis*). Algunos ejercían oficios como carpinteros, albañiles, artesanos y otros eran agricultores.

Segundo ciclo

Leer un fragmento de la carta de Cortés con apoyo en la observación de la imagen del mural de Rivera.

La intención es presentar algunos aspectos de la sociedad azteca considerada como una sociedad compleja y desafiar algunos prejuicios de los que los chicos son frecuentemente portadores. En particular, las fuentes ofrecen información para revisar la idea de que los indígenas eran todos iguales, que no tenían cultura o eran atrasados. El deslumbramiento que testimonia Cortés en su carta permite también revisar la noción de que los españoles eran portadores de una cultura superior a la de las poblaciones que encontraron en América.

Las fuentes presentan información desde un punto de vista. Una es de la época y escrita y la otra es una imagen realizada por un artista cuatro siglos después de la conquista. Sería interesante discutir con los alumnos por qué Cortés habla de “mezquitas”, hace comparaciones con las ciudades españolas de Córdoba, Sevilla y Salamanca, e identifica una casa como “de audiencia”.

Esta reflexión puede ser parte de una más amplia referida a las dificultades para ver y comprender la cultura ajena presente en el recurso que utiliza Cortés para comunicar lo que está viendo: compararlo con mezquitas algo que los europeos ya conocían por el contacto con los musulmanes. En esta indagación sería interesante trabajar la idea de imperio y la de capital de un imperio, y que los alumnos de este ciclo puedan relacionarlas con la diversidad de personas, construcciones y actividades que presentan las fuentes.

E. LOS NOMBRES DE LA CONQUISTA

¿Qué quiere decir conquistar?

Conquistar significa conseguir el control de un territorio y sus pobladores, por lo general, obtenerlo por medio de la fuerza. En la historia de la humanidad muchas sociedades conquistaron a otras. En América hubo conquistas mucho antes de la llegada de Colón. Por ejemplo, cuando los incas construyeron su imperio dominando a las poblaciones vecinas.

Las conquistas no son todas iguales. A veces el conquistador avanza en busca de tierras para establecerse y desplaza, somete o extermina a la población. El objetivo de la conquista también puede ser apropiarse de riquezas. Entonces se roba y se reparte el botín.

En la conquista de América, pasada una primera etapa de saqueos, para seguir extrayendo riquezas era necesario trabajar mucho. Como los conquistadores habían venido a América para enriquecerse y mejorar su posición social, hicieron que los indígenas trabajaran para ellos.

Según la mentalidad de la época, al conquistar era necesario cambiar la cultura de las poblaciones originarias, porque los españoles estaban convencidos de que provenían de una sociedad más evolucionada, de que su cultura era mejor y de que su religión era la única verdadera.

La religión era fundamental tanto para los reyes como para la mayoría de los españoles que en aquella época pensaban que todos los súbditos de un mismo reino debían tener la misma. Para lograr la unidad religiosa en España, entre 1492 y 1502, se decidió la expulsión de las minorías no cristianas que vivían en los reinos hispánicos. Judíos y musulmanes fueron perseguidos. En América, los españoles se propusieron evangelizar a los indígenas. Aunque los distintos pueblos que habitaban América tenían sus propias religiones, durante toda la colonia ser católico se convirtió en una obligación.

Hechos y derechos

Durante la conquista de América algunos teólogos pensaron que no era justo despojar a los indígenas de sus tierras, sin aviso ni derecho legal. En consecuencia, se redactó el “requerimiento”, que tenía que ser leído frente a los enemigos antes de atacar.

En muchas ocasiones, los españoles no cumplieron con la obligación de leer el texto, otras veces lo hicieron desde lejos. Por lo general leían en castellano o en latín y un notario certificaba por escrito que los indígenas habían sido advertidos, aun cuando no hubieran entendido.



Requerimiento

... como mejor podemos, os rogamos y requerimos que ... toméis... al Rey y reina doña Juana, ... como a superiores y reyes de esas islas y tierra firme....

Si así lo hicieseis, haréis bien.

Y si así no lo hicieseis... con la ayuda de Dios nosotros entraremos poderosamente contra vosotros, y os haremos guerra por todas las partes y maneras que pudiéramos, y os sujetaremos al yugo y obediencia de la Iglesia y de Sus Majestades, y tomaremos vuestras personas y de vuestras mujeres e hijos y los haremos esclavos, y como tales los venderemos y dispondremos de ellos como Sus Majestades mandaren, y os tomaremos vuestros bienes, y os haremos todos los males y daños que pudiéramos.



¿Qué descubrimiento? ¿Descubrimiento de qué?

Cuando llegó Colón, América estaba habitada por distintos pueblos desde hacía miles de años. Por tanto, Colón no descubrió América. Sí descubrió algo nuevo: a los pueblos originarios. Y al mismo tiempo estos últimos descubrieron a los europeos.

La conquista marcó la forma de contar la historia, porque mayormente la contaron los conquistadores. Además, gran parte de las fuentes que utilizaron los especialistas para reconstruir la historia provienen de la cultura europea: crónicas, cartas, archivos de las instituciones coloniales, etcétera.

Durante mucho tiempo predominó el relato de la conquista elaborado por los europeos. Pero como todos los hechos históricos pueden analizarse desde distintos puntos de vista, en épocas más recientes y gracias a la disponibilidad de mayor cantidad y diversidad de fuentes, los historiadores comenzaron a cambiar la reconstrucción misma de los hechos, los aspectos de las sociedades que les interesaba investigar y sus interpretaciones y explicaciones.

Las huellas de la conquista y la colonización de América están presentes en los más diversos aspectos de la vida de las sociedades conquistadas. Los conquistadores se adueñaron del poder político tomando el lugar de los reyes, caciques y jefes locales u obteniendo su obediencia. Gobernaron estas tierras convertidas en colonias del imperio español. Las poblaciones sometidas tuvieron que trabajar para los españoles, entregar sus riquezas y también se les impuso la cultura y la religión de los invasores.

¿Quién cuenta la historia? ¿Quién le pone el nombre a las cosas?

La siguiente información aporta ejemplos sobre estas cuestiones.



A la primera [isla] que yo hallé puse nombre San Salvador a conmemoración de Su Alta Majestad, el cual maravillosamente todo esto ha dado; los Indios la llaman **Guanahaní**; a la segunda puse nombre la isla de Santa María de Concepción; a la tercera Fernandina; a la cuarta la Isabela; a la quinta la isla Juana, y así a cada una nombre nuevo.



Fragmento de una carta que escribió Colón en el año 1493, cuando regresaba del primer viaje a América.



América

Antes de la llegada de Colón, América no se llamaba así. En realidad, no había un nombre que designara a todo el continente. Cada pueblo le ponía nombre al territorio que ocupaba y a los lugares que conocía.

América es un nombre puesto por los conquistadores. Proviene del navegante y geógrafo florentino Américo Vespucio (1454-1512). Sus cartas, que incluían descripciones de estas tierras, eran muy comentadas en Europa. Algunos europeos empezaron a identificar las tierras de las que hablaba Vespucio como las tierras de Américo o América. Sin embargo, durante mucho tiempo se siguió hablando de las Indias o del Nuevo Mundo y solo más tarde se impuso el nombre de América.



El Templo del Triunfo

Al lado de la catedral de la ciudad de Cuzco se encuentra el Templo del Triunfo. Ambos fueron construidos sobre templos y palacios incas. Su nombre recuerda la victoria final de los españoles sobre las tropas de Manco Inca que se produjo en ese lugar.



La Noche Triste

Se conoce con este nombre a la noche del 30 de junio de 1520. Los españoles estaban en Tenochtitlan rodeados por los aztecas y decidieron huir de la ciudad por una de las calzadas que la unía a tierra firme. Pero fueron descubiertos y atacados por los aztecas. Hubo muertos y heridos por el enfrentamiento. Se dice que muchos españoles murieron ahogados porque el peso del botín de oro que se llevaban los hundió en las aguas de los canales.

Veinte días más tarde, Cortés organizó un nuevo ataque a la capital azteca. Tenochtitlan cayó finalmente en manos de los españoles.

SUGERENCIAS PARA LA ENSEÑANZA

Las fuentes que se presentan en este apartado permiten analizar algunos aspectos del conocimiento histórico y de las Ciencias Sociales en general. El historiador trabaja a partir de la información que le brindan distintas fuentes. Guiado por sus propias hipótesis las analiza y va reconstruyendo e interpretando distintos aspectos de la realidad social.

El material trata de poner en evidencia que hay una elección de nombres que tiene su explicación y que también estos nombres cambian de acuerdo con los avances en el conocimiento y los cambios de mentalidades y actitudes.

Primer ciclo

Se recomienda trabajar con los nombres de “descubrimiento” y “América”, sus orígenes y significados. ¿Hubo un descubrimiento? Sí, No. ¿Por qué?

Como el propio Colón, otros conquistadores fundaron ciudades en América y muchas veces eligieron nombres relacionados con su propia cultura. ¿Por qué?

¿A qué aspectos de la cultura se pueden vincular estos nombres?

Virreinato de Nueva Granada, Asunción, Encarnación, Virreinato de Nueva España, Córdoba, Santa Fe, San Luis, Veracruz, Trinidad, San Salvador de Jujuy, Santa María de los Buenos Aires, Santiago.

La Noche Triste, ¿fue triste para todos?, ¿para quiénes?, ¿por qué?

En el Templo del Triunfo: ¿triumfo de quiénes?, ¿quiénes ganaron a quiénes?

¿Por qué Colón les ponía nombres a los lugares?, ¿es que no tenían nombres?

Relacionar las respuestas con la idea de conquista.

Segundo ciclo

Revisar la toponimia en mapas e identificar nombres de origen español y de origen autóctono (relacionar con las lenguas de los pueblos originarios).

Averiguar origen y significado de:

Argentina, Patagonia, Montevideo, Humahuaca, patagones, indios, Virreinato de Nueva España, México, la “Conquista del desierto”, el “desastre” de Huaqui.

Lectura y comentario de *El Requerimiento*

Identificar las exigencias que se imponen al pueblo conquistado en relación con la obediencia y la fe, y las consecuencias de no aceptarlas.

Elaborar un comentario que relacione el tipo de discurso y el contenido de *El requerimiento*, la situación en la que este era leído y las posibilidades efectivas de que fuera entendido por los pueblos originarios en ese momento y en esa lengua.

Los nombres cambian

Leer el apartado sobre la idea de raza y ver cómo explican los especialistas esta noción y el uso de las expresiones indio/indígena/aborigen/pueblo originario. Elaborar entre todos una explicación de cómo y por qué cambian estos nombres.



4. CONMEMORACIONES

Año a año, en las escuelas de la Argentina se recuerda el 12 de octubre con diferentes denominaciones oficiales según las ideas de cada época y las formas de pensar de las autoridades que lo establecieron: “Día de la Raza”, “de la Hispanidad”, “del Descubrimiento de América”.

Se podría pensar que en todo el mundo se recuerda ese 12 de octubre. Sin embargo, a poco que se indaga, no en todas partes las personas conocen siquiera qué sucedió en esa fecha, y los que sí saben tienen opiniones diferentes acerca de su significado. A la vez, en nuestro mismo país, la conmemoración ha cambiado mucho a lo largo del tiempo, y hoy se enfatizan aspectos que antes no se tenían en cuenta.

Por otra parte, si se recorre Buenos Aires con mirada atenta, es posible encontrar muchos signos que recuerdan la conquista, la colonia, la resistencia, las sociedades indígenas: nombres de calles y avenidas, parques, plazas; monumentos, murales. Muchas veces incorporados al escenario de la Ciudad, pasan inadvertidos. Pero su existencia deriva de un homenaje a aquellos que se nombra o representa, forma parte de los componentes simbólicos de esta ciudad y, a la vez, es huella de lo que los distintos gobiernos decidieron que era memorable. Si son interrogados, se transforman en fuentes que permiten acercarse a la forma en que las autoridades, los ciudadanos, las colectividades, pensaron y piensan el hecho del desembarco de Colón y de otras expediciones, y el proceso de la conquista y la colonización.

Es que cada sociedad conmemora los hitos que han sido seleccionados en algún momento de la historia como fundantes de la nación o de las culturas que la conforman. Estas conmemoraciones pueden ir cambiando a lo largo del tiempo. Por ejemplo, los discursos que recordaron el 12 de octubre en su Cuarto Centenario, glorificando a España, a la reina Isabel y a Colón, son muy diferentes de los que circularon en 1992, centrados en los avatares, las luchas, resistencias, victorias y derrotas de los pueblos conquistados, en sus derechos y en la revalorización de sus culturas. Las conmemoraciones y las ideas que estas portan cambian de un lugar a otro, en diferentes épocas, según las ideas que se discuten en las sociedades.

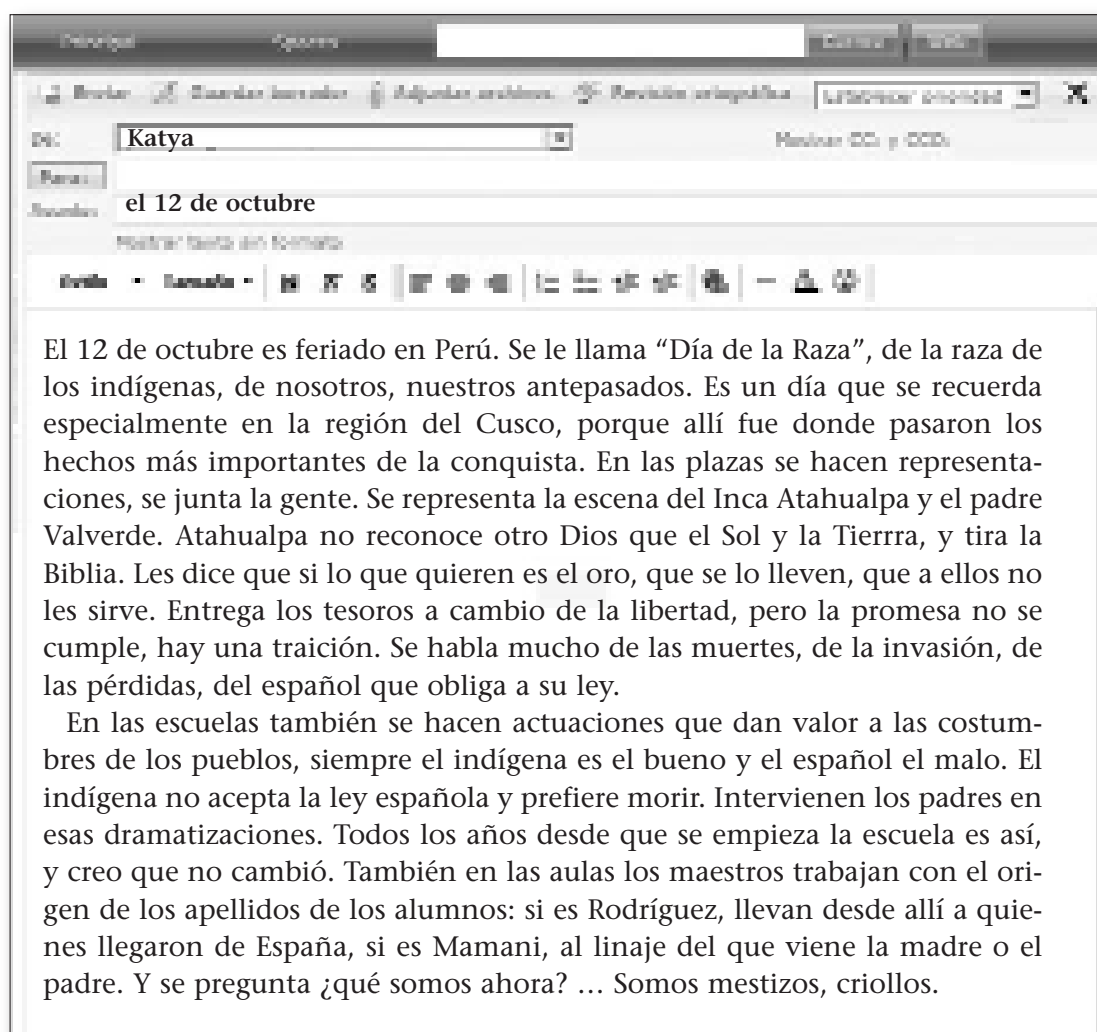
A. La conmemoración en el presente, en diferentes lugares

Para conocer sobre cómo hoy se recuerda el 12 de octubre en el mundo, se elaboró un pequeño cuestionario que, vía correo electrónico, contestaron personas desde diferentes lugares. Se preguntó:

¿El 12 de octubre es feriado en tu país? ¿Cómo llaman a ese día? ¿Se recuerda en las escuelas? ¿Cómo suelen hacerlo? ¿Cambió la conmemoración respecto de cuando eras chico? ¿En qué?

Las respuestas dan cuenta de similitudes y diferencias que es interesante analizar y tratar de explicar.

Lo que cuentan algunos latinoamericanos



The screenshot shows an email client window. The 'To:' field contains 'Katya'. The subject line is 'el 12 de octubre'. The email body contains two paragraphs of text in Spanish. The first paragraph describes the 12th of October as a holiday in Peru, known as 'Día de la Raza', and details the historical events of the conquest of the Inca Empire. The second paragraph describes how the holiday is celebrated in schools, where plays are performed about the Inca and the Spanish, and how the origin of students' surnames is discussed.

El 12 de octubre es feriado en Perú. Se le llama “Día de la Raza”, de la raza de los indígenas, de nosotros, nuestros antepasados. Es un día que se recuerda especialmente en la región del Cusco, porque allí fue donde pasaron los hechos más importantes de la conquista. En las plazas se hacen representaciones, se junta la gente. Se representa la escena del Inca Atahualpa y el padre Valverde. Atahualpa no reconoce otro Dios que el Sol y la Tierra, y tira la Biblia. Les dice que si lo que quieren es el oro, que se lo lleven, que a ellos no les sirve. Entrega los tesoros a cambio de la libertad, pero la promesa no se cumple, hay una traición. Se habla mucho de las muertes, de la invasión, de las pérdidas, del español que obliga a su ley.

En las escuelas también se hacen actuaciones que dan valor a las costumbres de los pueblos, siempre el indígena es el bueno y el español el malo. El indígena no acepta la ley española y prefiere morir. Intervienen los padres en esas dramatizaciones. Todos los años desde que se empieza la escuela es así, y creo que no cambió. También en las aulas los maestros trabajan con el origen de los apellidos de los alumnos: si es Rodríguez, llevan desde allí a quienes llegaron de España, si es Mamani, al linaje del que viene la madre o el padre. Y se pregunta ¿qué somos ahora? ... Somos mestizos, criollos.

Katya (30 años), desde Lima, capital del Perú.

el 12 de octubre

Mostrar texto sin formato

Ver texto - Formato - [iconos]

Sí, el 12 de octubre se festeja el Día de la Raza y del Descubrimiento de América, y es feriado en el Uruguay. En las escuelas generalmente se festeja, pero ya no como acto sino más bien en una clase sobre el tema, tratando de reflexionar desde el punto de vista del “Encuentro de dos mundos”, dado que el que nos “descubrieran” es una visión parcial (europea) y que los habitantes de este continente sufrieron mucho debido a ello. Si se hace un acto, se cantan canciones relacionadas con América y se dramatizan los hechos que sucedieron.

Cuando yo era chica se recordaba simplemente el descubrimiento, y no se hablaba de lo que le había sucedido a la población indígena, y mucho menos de la cantidad de recursos naturales de los que se aprovecharon los conquistadores.

Gabriela (45 años), desde una escuela de Montevideo, capital de la República Oriental del Uruguay, donde trabaja como maestra.

Ver texto - Formato - [iconos]

En Brasil el día 12 de octubre se celebra el “Día de los niños” y también el “Día de Nuestra Señora Aparecida, patrona del Brasil”. Pero, aunque en el calendario nacional figure como día del “Descubrimiento de la América”, no se conmemora ni en las escuelas ni a nivel de la sociedad, ni de las autoridades políticas.

Lana (50 años), desde Goias, capital del estado de Goiania, Brasil.

Ver texto - Formato - [iconos]

Ese día no es feriado en mi país pero sí se festeja en las escuelas y se llama “Día de la Raza”. Los maestros organizan exposiciones de los objetos que usaban los indígenas y los españoles, las costumbres, los viajes de los españoles, láminas y cosas por el estilo. Quieren mostrar que Colón era una *chimba* (significa: “muy bueno”), que fue bueno que los españoles vinieran a conquistar América. Yo estoy totalmente en contra de ese festejo y de que exista ese día en el calendario de las escuelas.

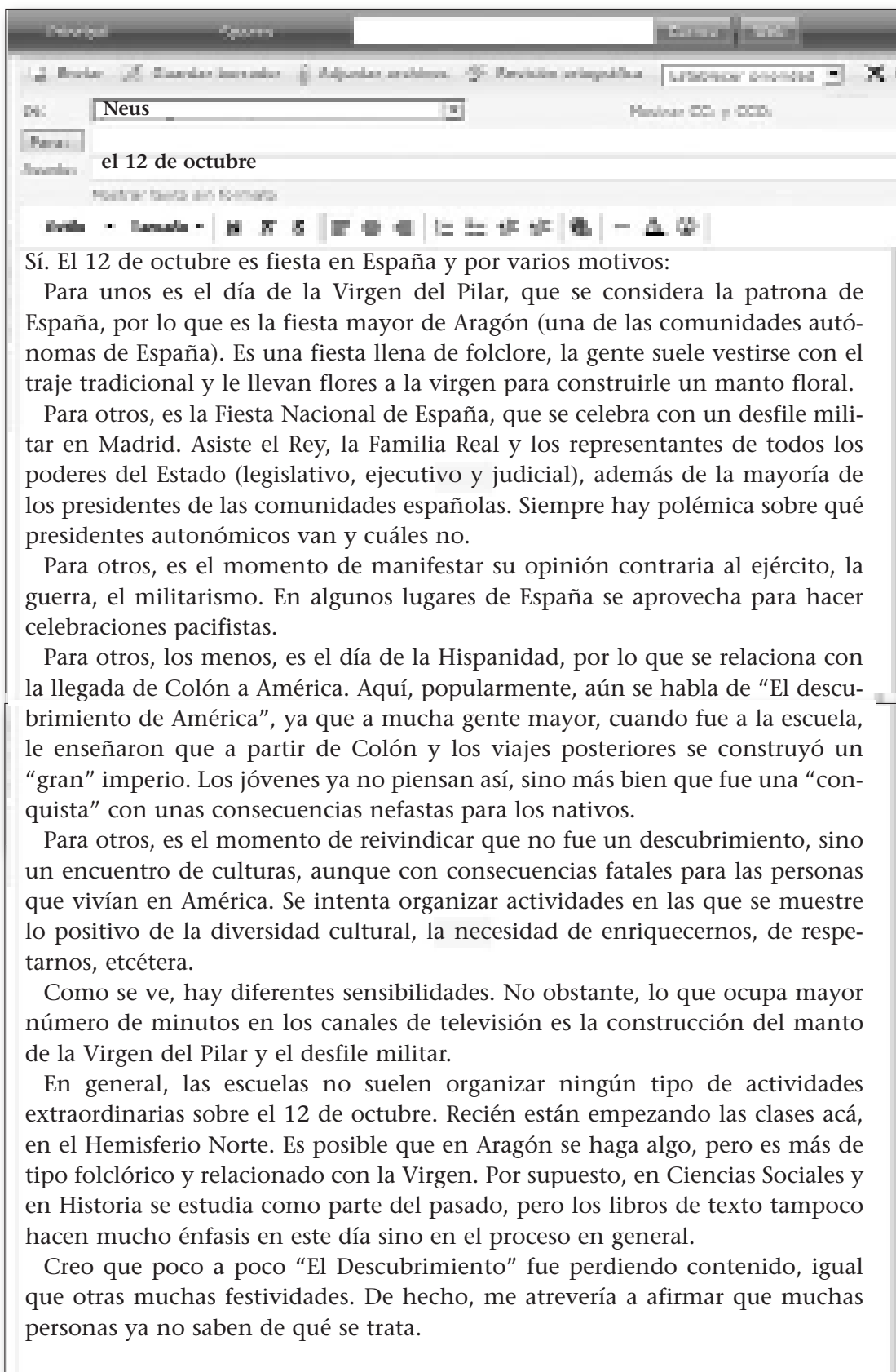
Camilo (27 años), nacido en Colombia, actualmente está trabajando en Europa.

Ver texto - Formato - [iconos]

El 12 de octubre es feriado en Chile. Antes se le llamaba Día de la Hispanidad, y la colonia española (los inmigrantes españoles) aún lo celebra de esa forma, con sus bailes y sus ritos propios. Luego se llamó Día de la Raza. ¿De cuál raza? No se sabe... Actualmente se llama por ley Día del Encuentro de Dos Mundos aunque nadie conoce ese nombre (yo de hecho acabo de enterarme).

Claudia (42 años), desde Santiago de Chile.

Lo que cuentan algunos europeos



Sí. El 12 de octubre es fiesta en España y por varios motivos:

Para unos es el día de la Virgen del Pilar, que se considera la patrona de España, por lo que es la fiesta mayor de Aragón (una de las comunidades autónomas de España). Es una fiesta llena de folclore, la gente suele vestirse con el traje tradicional y le llevan flores a la virgen para construirle un manto floral.

Para otros, es la Fiesta Nacional de España, que se celebra con un desfile militar en Madrid. Asiste el Rey, la Familia Real y los representantes de todos los poderes del Estado (legislativo, ejecutivo y judicial), además de la mayoría de los presidentes de las comunidades españolas. Siempre hay polémica sobre qué presidentes autonómicos van y cuáles no.

Para otros, es el momento de manifestar su opinión contraria al ejército, la guerra, el militarismo. En algunos lugares de España se aprovecha para hacer celebraciones pacifistas.

Para otros, los menos, es el día de la Hispanidad, por lo que se relaciona con la llegada de Colón a América. Aquí, popularmente, aún se habla de “El descubrimiento de América”, ya que a mucha gente mayor, cuando fue a la escuela, le enseñaron que a partir de Colón y los viajes posteriores se construyó un “gran” imperio. Los jóvenes ya no piensan así, sino más bien que fue una “conquista” con unas consecuencias nefastas para los nativos.

Para otros, es el momento de reivindicar que no fue un descubrimiento, sino un encuentro de culturas, aunque con consecuencias fatales para las personas que vivían en América. Se intenta organizar actividades en las que se muestre lo positivo de la diversidad cultural, la necesidad de enriquecernos, de respetarnos, etcétera.

Como se ve, hay diferentes sensibilidades. No obstante, lo que ocupa mayor número de minutos en los canales de televisión es la construcción del manto de la Virgen del Pilar y el desfile militar.

En general, las escuelas no suelen organizar ningún tipo de actividades extraordinarias sobre el 12 de octubre. Recién están empezando las clases acá, en el Hemisferio Norte. Es posible que en Aragón se haga algo, pero es más de tipo folclórico y relacionado con la Virgen. Por supuesto, en Ciencias Sociales y en Historia se estudia como parte del pasado, pero los libros de texto tampoco hacen mucho énfasis en este día sino en el proceso en general.

Creo que poco a poco “El Descubrimiento” fue perdiendo contenido, igual que otras muchas festividades. De hecho, me atrevería a afirmar que muchas personas ya no saben de qué se trata.

Neus (40 años), desde Barcelona, en España.

El 12 de octubre no es feriado, pienso que hay poca gente que tiene presente que ese día sucedió algo especial. Para las escuelas es lo mismo, puede ser que en las escuelas bilingües con conexión con España y Portugal se hable en este día del tema de la llegada de Colón a América. Si se habla, seguramente se dice que fue una equivocación, porque se buscaba un camino más seguro y más rápido a las Indias para los comerciantes. A lo mejor también hablan de los maltratos a los indios.

Christine (54 años), desde Hamburgo, en Alemania.

The screenshot shows a web browser window. The address bar contains 'www.google.com'. The search bar has 'Sanja' entered. The date 'el 12 de octubre' is visible. The search results show a document titled 'Nunca escuché que el 12 de octubre fuera un día especial. Ni en la escuela ni en los diarios. En ninguna parte en mi país se habla de eso.'

Sanja (32 años), contesta desde Serbia.

En África

[illegible]

Paul (30 años) es africano, nació en Kenia.

Primer ciclo

Se puede partir de la pregunta *¿en todas partes se recuerda el 12 de octubre?, ¿se recuerda lo mismo y del mismo modo que acá?*, y para responderla seleccionar uno de los testimonios (o un par) y leerlos en voz alta.

Apoyándose en un cuadro que se va construyendo entre todos, establecer comparaciones entre lo que sucede aquí y en otros lugares, y buscar algunas razones que ayuden a comprender semejanzas y diferencias, apuntando a poner en relieve que cada sociedad decide cuáles son las fechas que va a recordar en razón de su propia historia.

Segundo ciclo

Se puede realizar un tratamiento en profundidad de los testimonios y fomentar la reflexión y el debate en torno a la información que brindan. Por ejemplo:

Si se desea cotejar puntos de vista en diferentes países y en un mismo país, resulta especialmente interesante tratar lo que cuentan Katya, Camilo y Neus.

Si se desea hacer hincapié, además, en la construcción histórica de las efemérides, es importante ampliar la base a los aportes de quienes desconocen absolutamente tal fecha.

Si hay alumnos extranjeros o hijos de extranjeros en el grupo, sería importante pedirles que aporten sus propias experiencias o las de sus familiares en relación con la conmemoración del 12 de octubre.

B. La conmemoración en el tiempo

El 12 de octubre se comenzó a conmemorar oficial y obligatoriamente en la Argentina a principios del siglo XX, en momentos en que todavía eran importantes las migraciones de europeos hacia nuestro país, especialmente de italianos y españoles. Desde entonces, la sociedad argentina fue cambiando y con ella algunos de los propósitos originales de la escuela y los contenidos por enseñar. También cambiaron mucho las miradas sobre la historia, se hicieron más amplias, más críticas, ricas, profundas. A lo largo del siglo XX, los historiadores dieron cada vez mayor importancia a la gente común y criticaron la validez de una historia protagonizada solamente por grandes personajes. Muchos cambios y debates se plantearon en el conocimiento sobre la conquista y la colonización de América. A continuación, se presentan algunas fuentes para indagar qué sucedió en las escuelas argentinas con estos contenidos.

Cuándo y cómo se estableció la conmemoración como fiesta nacional en Argentina

El decreto del presidente Hipólito Yrigoyen que establece la conmemoración fue sancionado en 1917 y la fundamenta del siguiente modo.



“1°. El descubrimiento de América es el acontecimiento más trascendental que haya realizado la humanidad a través de los tiempos, pues todas las renovaciones posteriores derivan de este asombroso suceso, que a la par que amplió los límites de la tierra, abrió insospechados horizontes al espíritu.

2°. Que se debió al genio hispano intensificado con la visión suprema de Colón, efemérides tan portentosa, que no queda suscrita al prodigio del descubrimiento, sino que se consolida con la conquista, empresa ésta tan ardua que no tiene término posible de comparación en los anales de todos los pueblos.

3°. Que la España descubridora y conquistadora volcó sobre el continente enigmático el magnífico valor de sus guerreros, el ardor de sus exploradores, la fe de sus sacerdotes, el preceptismo de sus sabios, la labor de sus menestrales, y derramó sus virtudes sobre la inmensa heredad que integra la nación americana.

Por tanto, siendo eminentemente justo consagrar la festividad de la fecha en homenaje a España, progenitora de las naciones a las cuales ha dado con la levadura de su sangre y la armonía de su lengua una herencia inmortal, debemos afirmar y sancionar el jubiloso reconocimiento, y el Poder Ejecutivo de la Nación:

Artículo primero: Se declara Fiesta Nacional el 12 de octubre.

Artículo segundo: Comuníquese, publíquese, dése al Registro Nacional y se archive.”

Decreto del presidente Hipólito Yrigoyen, 1917.



Lo que decían los libros de lectura

Hasta hace unas décadas, los maestros trabajaban con sus alumnos básicamente dos tipos de materiales impresos: el “manual” y el “libro de lectura”. Estos libros de lectura contenían textos de índole literaria sobre diversos temas, algunos que se vinculaban estrechamente con los contenidos del programa del grado y otros, con las efemérides. Era usual que los maestros conmemoraran en sus aulas el 12 de octubre leyendo con sus alumnos el material que el libro ofrecía para esa oportunidad. En el caso que se transcribe, se trata de una poesía.



Las tres carabelas

Allá van gallardas las carabelas...
El mar azota sin cesar sus flancos...
Desplegadas las tres sus blancas velas,
¡parecen las de tres cisnes blancos!
La empresa es temeraria y peligrosa,
¡que el mar se encrespa y furibundo ruge
al paso de la flota victoriosa
que, entre los rumbos de las ondas, cruje!
Es terrible la lucha, pero España
no sabe de flaquezas y temores.
Y para aquella hazaña
le sobran naves y le sobra empuje
¡y le sobran también conquistadores!
De púrpura sangrienta se colora
el lejano horizonte, envuelto en brumas...
La luz del nuevo día
iba el misterio de la mar rasgando.
Un grito de alegría
vibró en los aires: “¡Tierra!”, y resonando
atravesó la soledad sombría.
“¡Tierra, tierra!”, y cien voces clamorosas
“¡Tierra, tierra!”, gritaron... ¡Allí delante,
un mundo del océano nacía,
frente a las carabelas victoriosas,
y rendido a los pies del Almirante!
El sol se alzó triunfal sobre las olas
y envolvió en una clámide de oro
A las tres carabelas españolas.
¡Isabel y Colón! ¡La Cruz y España!
¡La fe cristiana y el valor hispano,
en pos lanzados de la misma hazaña!
¡El genio de Colón sobre el océano
y el genio de Isabel, que lo acompaña!



Eduardo R. Rossi (poeta argentino. Fragmento del poema publicado en el *Diario de Centroamérica*, agosto de 1950).
Iacobucci y Vitale. *Voces de América*, 6° Grado.
Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1952.

Lo que se recomendaba enseñar a los maestros

En su publicación del 1º de octubre de 1954, la revista *La Obra* daba las siguientes orientaciones para los maestros de las escuelas para tratar el 12 de octubre:



“En todos los grados ya se ha desarrollado –y si no se ha hecho, se hará en estos días – lo referente al descubrimiento y conquista de América. Ese inmenso material, elaborado en varios días, debe ser recogido en esta clase evocativa de las grandezas de nuestra raza...”

No se pierda en problemas étnicos, que no hacen al caso. Hoy celebramos la raza que caracteriza a nuestra nación: la raza española, cuyo idioma hablamos, cuya religión practicamos, cuyas virtudes nos enaltecen y cuyos vicios y defectos también son nuestros. Somos lo que somos por España, y por ella nos sentimos herederos de la sabiduría griega, del pensamiento de Roma, de la cultura occidental.

En esta solidaridad de la raza se funda el sentimiento fraternal que nos une a todos los pueblos de Hispanoamérica, nacidos a la vida civilizada por España que supo volcarse íntegramente en estas tierras de América, en el gesto heroico del descubrimiento y en la obra titánica de la conquista y de la colonización.”



Revista *La Obra*, 1º de octubre de 1954.

Lo que recuerdan quienes fueron alumnos hace años

Las evocaciones de quienes iban a la escuela y asistieron como alumnos a sus actos son una fuente muy interesante para conocer los cambios y permanencias de la conmemoración en el pasado y también para compararlos con lo que se realiza en el presente. A continuación se incluyen dos testimonios de personas que cuentan su recuerdo.



Yo hice la escuela primaria entre 1957 y 1964. En verdad recuerdo más los actos del 25 de mayo y del 9 de julio que los del 12 de octubre. Me parece que tenían más ánimo de fiesta...

En octubre las maestras nos hacían estudiar del manual, según el grado, los “indios” (así se los llamaba) de lo que es nuestro actual territorio (ellas decían “de la Argentina”), o los de las “Grandes civilizaciones” –que me parecían apasionantes por lo raras–, o las peripecias de Colón para llegar al “nuevo

continente". Uno y otro año dibujábamos las carabelas, las hacíamos con cáscara de nuez y escarbadiques, estudiábamos la biografía de Colón, calcábamos el mapa de los tres viajes...

De los actos recuerdo las representaciones que hacíamos los chicos de la Reina Isabel entrevistándose con Colón, o de Colón desembarcando. Ensayábamos mucho, nos disfrazábamos encima del delantal, pero no demasiado. Siempre me llamó la atención las palabras que usaban las maestras que conducían el acto o las que leían el discurso. Eran palabras muy difíciles, hablaban a veces en rima. Lo que sí, todo lo español era glorioso, valiente. Los indígenas eran un fondo, parte del escenario, casi como las palmeras. La idea que me quedó de esa época es que fue una conquista justa y buena.

Mis hijas hicieron su escuela primaria también en la Provincia de Buenos Aires, entre 1982 y 1991. Se me mezclan los actos de ellas con los míos. No había demasiados cambios en lo que se decía y hacía... Qué interesante, ¿no? Porque ya sabíamos para entonces muchas cosas no tan buenas sobre la conquista... Pero ¡era casi casi lo mismo!

Beatriz (57 años), Provincia de Buenos Aires.

¡Hace tanto que fui a la escuela primaria! Solo recuerdo las líneas que marcaban las rutas que siguieron las carabelas de Colón, los nombres de las tres carabelas, los ruegos de Colón a la Reina Isabel, su donación de las joyas, el pernocte del Gran Navegante con su hijo en el Convento de La Rábida, la partida del Puerto de Palos, y el grito "¡Tierra!".

¿De los indios? Y... que andaban descalzos, cubiertos sólo con taparrabos, las cabezas adornadas con plumas muy grandes sujetas con cintas a la frente, lanzas en las manos, y miradas bastante feroces. Sabíamos que robaban mujeres blancas y las tenían como esclavas. Y también sabíamos que eran de piel oscurita. Lo veíamos en los dibujitos de *Billiken*.

No recuerdo que hubiera actos del 12 de octubre. No recuerdo particularmente nada, salvo que no sabía a ciencia cierta a qué raza se referían, si a la nuestra que era blanca o a la de los indios...

Josefina (74 años), Ciudad de Buenos Aires.

SUGERENCIAS PARA LA ENSEÑANZA

Primer ciclo

En 1° grado: leer los testimonios de Beatriz y Josefina. Junto con los niños analizar a quiénes se valora más en cada momento, si a los indígenas o a los españoles. Reflexionar sobre la justicia de tal cuestión.

En 2° y 3° grado: leer con los alumnos los testimonios y compararlos armando un cuadro en el pizarrón. En horizontal: Beatriz y Josefina; en vertical, lo que dice cada una sobre: cómo eran los indígenas / cómo eran los españoles / qué se hacía en clase / qué se hacía en el acto (cuestión para pensar: no todas las celdas del cuadro se pueden llenar, no hay información sobre todo, y esto suele ocurrir con los análisis de testimonios). Comparar con lo que se trabaja actualmente en la escuela y reflexionar sobre por qué habrá cambiado.

Segundo ciclo

- Realizar una lectura crítica de cualquiera de los materiales propuestos.
- Tomar la afirmación de Josefina: “No recuerdo particularmente nada, salvo que no sabía a ciencia cierta a qué raza se referían, si a la nuestra que era blanca o a la de los indios...” e hipotetizar sobre las razones de tal confusión.
- Reconocer las cualidades que el poeta adjudica a los españoles en *Las tres carabelas*, y analizar en especial el sentido de algún fragmento.
 - para detenerse en los valores que trasmite y los sujetos que son portadores de los mismos,
 - para pensar a quién se nombra, a quién no se nombra y por qué será así.
- Establecer relaciones entre dos o más materiales (puede relacionarse la poesía también con el cuadro de Gabrini que se reproduce en la Lámina 7) y discutir por qué piensan que el 12 de octubre tenía ese sentido.
- Leer el decreto de Irigoyen y reflexionar acerca de por qué un presidente argentino sostiene un punto de vista europeo. Se puede llamar la atención sobre algunas de las expresiones que contiene.

Sobre la ciudad en el tiempo

- Explorar una guía de Buenos Aires para encontrar nombres de calles y avenidas que refieran a los conquistadores (Av. Paseo Colón, La Rábida, Garay, Pedro de Mendoza, Pinzón, etc.), a los conquistados y/o a la resistencia (Moctezuma,

Atahualpa, Av. de los Incas, Tupac Amaru, Ranqueles, etcétera). Ponderar la importancia numérica de unos y otros con la dada por la localización. Averiguar si en el C.G.P.C. de la zona disponen de información acerca de desde cuándo tienen ese nombre y las razones por las cuales se los eligió.

- Visitar o mirar fotografías de monumentos o murales de la ciudad que hagan referencia a los conquistadores, a los conquistados y/o a la resistencia (Monumento a Cristóbal Colón en el Parque Colón, a Juan de Garay, a los Andes representado por tres indígenas en la Plaza Los Andes, etcétera; murales en las estaciones de subterráneos: sobre Garay, Mendoza, España y América en Tribunales, sobre la Conquista del desierto en Entre Ríos, sobre Los Colonizadores en Agüero; ornamentación y murales de la estación Los Incas). Observar las posturas, los gestos, las acciones y discutir el mensaje que transmiten sobre conquistadores y conquistados. Buscar las fechas en que se realizaron estos monumentos o murales y averiguar las razones por las que se los hizo teniendo en cuenta si se acercan más al ideario del Cuarto o del Quinto Centenario¹.
- Buscar en internet la historia del Teatro Colón, un lugar de gran valor simbólico de Buenos Aires, para vincular la construcción del edificio definitivo (iniciada en 1889) con la importancia de los festejos del Cuarto Centenario en la Argentina (la intención de las autoridades era inaugurarlo en 1892, pero la construcción se demoró 20 años; finalmente abrió sus puertas el 25 de mayo de 1908).



¹ Para averiguar sobre estatuas y monumentos, comunicarse con M.O.A. (Monumentos y Obras de Arte, G.C.B.A.). Para los nombres de las calles, ver normativas y decretos en el Archivo de la Legislatura.

C. Conmemoraciones que marcan épocas: el IV y el V Centenario

La valoración de la conquista y la colonización de América ha cambiado en las últimas décadas. La exploración del “espíritu” de los festejos de 1892 y de 1992 permite aproximarse a algunas de las ideas que predominaron en cada momento y que marcaron las miradas y los debates en los años subsiguientes.

El IV Centenario del “descubrimiento”

En 1892, en España se celebró por primera vez en forma masiva el aniversario del descubrimiento de América. Siguiendo el ejemplo de su antigua metrópoli, varios gobiernos americanos organizaron sus propios festejos del Centenario.

Para el IV Centenario se organizaron numerosas actividades conmemorativas. En España, Estados Unidos y los países latinoamericanos hubo grandes exposiciones, congresos, conferencias, concursos literarios, conciertos; y se construyeron monumentos. Las formas de conmemorar fueron muy variadas. Hubo países que emitieron series de estampillas conmemorativas; en España, entre otros objetos, se fabricaron relojes de bolsillo con el retrato de Colón. La publicidad sostenía que:



“Estos relojes que llevan en sus tapas el busto de Colón en altorrelieve, los damos más baratos que los demás relojes, a fin de que ricos y pobres puedan adquirirlos, como recuerdo y conmemoración al descubrimiento de América, pues todo buen español debe llevar grabado en su memoria el nombre de aquel ilustre marino”.



Texto de una publicidad española de relojes fabricados para conmemorar el IV Centenario.

En esos años hacía tiempo que España había perdido su lugar como potencia, conservando solo la isla de Cuba de lo que había sido un enorme imperio americano. En ese contexto de fortalecimiento de las independencias americanas, se comenzó a revalorizar la figura de Cristóbal Colón como el artífice de una hazaña, y se lo transformó en un héroe.

Un ejemplo de esta construcción es el cuadro reproducido en la Lámina 7, pintado por Pedro Gabrini en 1892. Esta obra fue presentada en la Exposición Internacional de Chicago de 1893, dedicada a conmemorar el IV Centenario del descubrimiento de América. De la muestra participaron 19 países y 27.500.000 visitantes.

Gabrini pintó en Roma el óleo “Desembarco de Colón” en Roma. Hoy es parte del patrimonio de nuestro Museo Histórico Nacional porque en ocasión del Centenario de la Revolución de Mayo (1910), el entonces presidente de la Argentina, Figueroa Alcorta, lo recibió como regalo y lo donó al Museo. Miguel Ruffo, responsable del área de investigación de la institución, analiza el mensaje que pudo querer transmitir Gabrini, acorde con los planteos de la época.



- En el primer plano se ve a Colón pisando tierra americana, seguido de los botes de desembarco, y al fondo, una de las carabelas.
- Es notorio el contraste entre la actitud serena de Colón y la ansiedad en la mirada y tensión en los músculos de los tripulantes. Los hombres del bote miran la costa. Podrían estar viendo por primera vez a los pobladores de América. Colón, en cambio, mira hacia el cielo, como si viera a Dios.
- Desembarco significa traslado, un desplazamiento. Tal vez el artista lo llamó “Desembarco de Colón” para presentar la idea de la llegada como el reencuentro del paraíso perdido.
- En el bote se identifican un religioso con su hábito y un soldado con armadura. Con este recurso, Gabrini simbolizó la unión del poder temporal y el espiritual en una “gesta” común.
- Según el diario de Colón, la noche del 11 al 12 de octubre hubo señales de la proximidad de la tierra y él ofreció recompensar al primer marinero que la avistara. Fue una noche tensa, expectante, la ansiedad de los tripulantes hacía tiempo que se había transformado en descontento y desconfianza. El cuadro corresponde a la madrugada del 12 de octubre. El sol que sale, “descorre el telón de la noche” para alumbrar la tierra desconocida. Hay que considerar que en distintos pasajes de la Biblia, la luz se identifica con Cristo o, en un sentido más amplio, con la Verdad.
- Colón es el único que está sobre la playa. Gabrini le confirió un halo de santidad al pintarlo como si estuviera suspendido en el aire, saltando o danzando, proyectándose hacia el cielo. La punta de su espada (símbolo de poder) desenvainada está apoyada en la arena de la playa, como tomando posesión del territorio.



Miguel Ruffo, licenciado en Historia, responsable del área de investigación del Museo Histórico Nacional.



♦ *Desembarco de Colón.* Óleo de Pedro Gabrini (1892) fotografiado en el Museo Histórico Nacional.

El V Centenario: lo que se discutió en nuestro país a 500 años de la llegada de Colón

Aproximándose 1992 se da un intenso debate tanto en Europa como en América sobre el valor de la conquista, sus aspectos positivos y negativos, los grupos beneficiados y los que, en cambio, se vieron perjudicados. Al cambiar la interpretación de la conquista, se revisaron las formas de su conmemoración.

Para conocer este debate y las respuestas de distintos grupos de la sociedad se presentan algunos artículos que muestran cómo lo fueron reflejando los diarios en nuestro país.

A 507 AÑOS DEL DESCUBRIMIENTO DE AMÉRICA

Se recuerda el Día de la Raza

En Buenos Aires, el Gobierno de la Ciudad, la Federación de Sociedades Españolas y la Asociación Amigos de la Avenida de Mayo son los organizadores de los actos. Habrá una misa con la participación de músicos y el coro del Centro Asturiano de Buenos Aires. Después de los discursos del embajador

de España y el jefe de Gobierno porteño, Fernando de la Rúa, se realizará un desfile cívico-militar. Por la tarde actuarán 30 conjuntos de canto, música y danzas de colectividades, junto a la Compañía de Arte Folclórico de la Argentina. A las 19.30 los festejos se cerrarán con un show de fuegos artificiales. ■

12 de octubre de 2004, *Página 12*

De qué raza hablamos

▲ El secretario de Derechos Humanos de la Nación, Eduardo Luis Duhalde, presentó un proyecto para cambiar la denominación de "Día de la Raza" por el de "Día del Encuentro de Civilizaciones". Por su parte, la diputada Alicia Castro presentó un proyecto para que el 13 de

octubre sea declarado como el "Día de la Resistencia Indígena y Popular" y el diputado Carlos Tinnirello propone que se derogue el festejo del día 12 y se declare el 11 como "Día de la Reivindicación de los Pueblos Originarios".

12 octubre 2003, *Página 12*

Un día para el contrafestejo

▲ Entidades aborígenes, asambleas populares y organizaciones no gubernamentales realizarán diversas actividades de reivindicación de los derechos, la cultura y, especialmente, la propiedad

de las tierras que pertenecieron a los pueblos originarios. Se harán actos en todo el país con actividades de difusión, talleres, recitales de música autóctona y bailes.

Clarín, 12 de octubre de 2005

OPINA LA GENTE

Una encuesta de *clarín.com* preguntó si debía festejarse el Día de la Raza. Hubo 28.585 respuestas. El 67,8% dijo que “no estaba de acuerdo” porque marca “el comienzo del genocidio de los pueblos indígenas”. El restante 32,2% dijo que “sí”, porque “es una fecha importante de la historia”. ■

LA NACIÓN, 11 octubre 2006

Propone el INADI eliminar el feriado nacional del 12 de octubre

Ecos de lugares más lejanos

En el año 1992, con motivo del V Centenario, en España se construyeron réplicas de la nao Santa María y las carabelas La Niña y La Pinta. Se usaron los mismos materiales y se respetaron las técnicas de construcción de barcos de la época. Fue un proyecto que llevó años, y la inversión fue de entre 6,5 - 9 millones de dólares.

EL PAÍS | 11-10-1992

La UER celebra hoy el V Centenario con 13 conciertos en varias ciudades

Con el nombre de Día de Colón, la Unión Europea de Radiodifusión (UER) conmemora hoy el V Centenario del Descubrimiento de América con 13 conciertos que serán

retransmitidos en directo por más de medio centenar de emisoras de radio de todo el mundo.

EL PAÍS | 12-10-1992

El Papa Juan Pablo II espera que el V Centenario sirva para “pedir perdón” a los indios latinoamericanos

La selección de materiales registra algunos cambios en distintos aspectos de la conmemoración. La lectura de las fuentes sobre el IV Centenario permite identificar la figura de Colón como héroe de una “hazaña civilizatoria”. Esto se enmarca en una concepción tradicional de la historia en la que el centro lo ocupan los próceres y el conjunto de la humanidad avanza tras ellos “progresando” hacia un grado mayor de civilización.

Para analizar con los alumnos de Primer o Segundo Ciclo el cuadro de Gabrini, es importante tener en cuenta que transcurrieron 400 años entre el momento de la llegada de Colón y el de producción de la obra.

IV Centenario

Primer ciclo

Puede ser interesante centrarse en la observación de la escena, los objetos y sujetos representados. Dedicar tiempo para tratar la diferencia entre una pintura y una fotografía. *¿Quiénes están en el bote? ¿Qué pensó el pintor que sintieron en ese momento? ¿Por qué les parece que habrá pensado tal cosa? Si hubiera incluido a los indígenas en tierra: ¿cómo los habría pintado?, ¿por qué?, ¿qué ruidos se escucharían?, ¿qué dirían los españoles en ese momento?*

Segundo ciclo

Es posible profundizar en el contenido concreto y simbólico, y comparar la obra con otras representadas en manuales, revistas, internet, etc. *¿Qué es lo que está representado en esta obra? ¿Quién es el protagonista de esta escena? ¿Quiénes aparecen? ¿Quiénes no aparecen? ¿Pueden identificar a alguna de las personas (Colón, el religioso, el soldado)? ¿Por qué el sacerdote y el soldado habrán sido pintados en el primer bote, junto con Colón? ¿En qué momento del día se ubica la escena? ¿Qué puede significar eso?*

¿Les parece que el autor de la obra fue europeo o indígena?

¿Les parece que los españoles que llegaron en 1492 habrán desembarcado vestidos de esa manera? ¿Por qué el artista los pintó así? ¿Por qué reservó el uso del color rojo solo para Colón?

Si en una segunda imagen que se seleccione están representados los indígenas, trabajar comparativamente las figuras de españoles y aborígenes, destacar las semejanzas y diferencias, y las valoraciones a las que pueden dar lugar.

¿Qué aspectos de la personalidad de Colón subrayó Gabrini (u otro autor que se esté analizando) en su obra?

V Centenario

Cabe señalar que las representaciones y valoraciones de 1892 no cambiaron mayormente hasta que se aproximó el nuevo centenario, tal como se testimonia en el apartado acerca de la conmemoración en el tiempo.

Las fuentes sobre el V Centenario y posteriores permiten identificar actores sociales con posturas diferentes sobre el acontecimiento.

Primer ciclo

Se puede tomar alguna de las noticias sobre la idea de festejar o no festejar y pensar entre todos quiénes festejarían qué y quiénes no festejarían y por qué.

Segundo ciclo

Se sugiere elegir varias fuentes periodísticas e identificar los actores individuales y colectivos involucrados con sus respectivas posturas para definir entre todos cuál es la discusión que se plantea, y en qué consisten los cambios en relación con el siglo anterior. Se puede pensar cómo sería una imagen del desembarco construida desde las ideas que cuestionan la conquista. Las conclusiones deberían considerar cambios en la figura de Colón, el lugar que tienen los indígenas en uno y otro momento, y la diversidad de actores y opiniones a partir de los debates de los 500 años, así como la permanencia de algunas de las ideas del IV Centenario que se da sobre todo en España. Sería también importante que los alumnos logren identificar algunas de las razones que permiten explicar los cambios registrados en la forma de pensar este hecho histórico.



BIBLIOGRAFÍA

- Aretz, Isabel.** *Música prehispánica de las altas culturas andinas*, Buenos Aires, Lumen, 2003.
- Bertoni, Lilia Ana.** *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas: la construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2007.
- Bounoure, Vincent.** "Pintura Americana", en *Historia General de la Pintura*, Madrid, Aguilar, 1969. Tomo 27.
- Cambas, Aníbal.** "I-Guazú. Leyenda del llanto eterno", en Escalada Salvo, Rosita (comp.). *Mitos y leyendas. Un viaje por la región guaraní. Antología*. Misiones, Editorial Universitaria de Misiones, 2005.
- Carretero, Mario; Rosa, Alberto y González, María Fernanda** (comps.). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Buenos Aires, Paidós, 2006.
- Carretero, Mario.** *Documentos de identidad: la construcción de la memoria Histórica en un mundo global*, Buenos Aires, Paidós, 2007.
- Cattaruzza, Alejandro.** "Las herencias posibles y el 12 de octubre", en *Los usos del pasado: la historia y la política argentinas en discusión 1910-1945*, Buenos Aires, Sudamericana, 2007.
- Dájer, Jorge.** *Los artefactos sonoros precolombinos*, México, Empresa Libre de Autoeditores (ELA) con el patrocinio de Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (FONCA), 1995.
- Escobar, Luis Antonio** (s/f) *La Música Precolombina*. Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República (Colombia). <http://www.lablaa.org>. Búsqueda realizada el 10 de mayo de 2008
- Fiadone, Alejandro.** *El diseño indígena argentino. Una aproximación estética a la iconografía argentina*, Buenos Aires, La Marca, 2001.
- López Anaya, J.** *Historia del arte argentino*, Buenos Aires, Emecé, 2000.
- Martínez Miura, Enrique.** *La Música Precolombina*. Barcelona, Paidós de música, 2004.
- Rodríguez, Miguel.** *Celebración de "La Raza": una historia comparativa del 12 de octubre*, México, Universidad Iberoamericana, 2004.
- Romano, Ruggiero.** *Los conquistadores*, Buenos Aires, Huemul, 1978.
- Schujman, Gustavo e Isabelino Siede.** *Ciudadanía para armar: aportes para la formación ética y política*, Buenos Aires, Aique, 2007.

- Siede, Isabelino.** *La educación política: ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*, Buenos Aires, Paidós, 2007.
- Stern, Steve.** *Los pueblos indígenas del Perú y el desafío de la conquista española*, Madrid, Alianza, 1986.
- Todorov, Tzvetan.** *La Conquista de América. El problema del otro*, México, Siglo XXI, 1991.
- Torricelli, Gian P.** *El mapa: imagen, modelo e instrumento*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Maestría en políticas ambientales y territoriales, 2000.
- Van Duzer, Chet.** "Cartographic invention: the sothern continent on Vatican Ms. Urb. Lat. 274, Folios 73v-74r (c. 1530)", en *Imago Mundi*, Londres, Routledge, 2007, vol. 59, parte 2.
- Van Duzer, Chet and Ilya Dines.** "The only *Mappamundi* in a bestiary context: Cambridge, MS Fitzwilliam 252", en *Imago Mundi*, Londres, Routledge, 2006, vol. 58, parte 1.
- Wachtel, Natan.** *Los vencidos: los indios del Perú frente a la conquista española (1530-1570)*, Madrid, Alianza, 1976.
- Zelmanovich, Perla.** *Efemérides: entre el mito y la historia*, Buenos Aires, Paidós, 1994.

Documentos consultados

- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula. *Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Primer ciclo de la Escuela Primaria/Educación General Básica*, 2004.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula. *Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Segundo ciclo de la Escuela Primaria/Educación General Básica*, 2004, tomos 1 y 2.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula. *Artes. Música, plástica y teatro. Documento de trabajo n° 5*, 1998. Actualización curricular.
- Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currículum. *Formación Ética y Ciudadana. Documento de trabajo n° 1*, 1995. Actualización curricular.
- Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula. *Formación Ética y Ciudadana. Documento de trabajo n° 2*, 1996, Actualización curricular.



Aportes para la enseñanza. ESCUELA PRIMARIA



escuelas