

Valles de Historia II

Aportes a la
educación
patrimonial

Lecturas y actividades para trabajar en el aula



Autoras:

Rossana Ledesma
Perla Rodríguez



UNSa
Editorial Universitaria

Valles de Historia II

Aportes a la
educación
patrimonial

Lecturas y actividades para trabajar en el aula

Coordinadoras:
Rossana Ledesma
Perla Rodríguez

Ledesma, Rossana Elizabeth

Valles de historia II : aportes a la educación patrimonial : lecturas y actividades para trabajar en el aula / Rossana Elizabeth Ledesma ; Perla Silvana Rodríguez ; Coordinación general de Rossana Elizabeth Ledesma ; Perla Silvana Rodríguez. – Salta. Universidad Nacional de Salta, 2024.

Libro digital, DOCX

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-633-614-7

1. Pueblos Originarios. 2. Calchaquies. 3. Formación Docente. I. Rodríguez, Perla Silvana II. Título.

CDD 930.1

Título: “Valles de historia II. Aportes a la educación patrimonial: lecturas y actividades para trabajar en el aula “

Autor: Universidad Nacional de Salta

Año: by Universidad Nacional de Salta

Avda. Bolivia 5150 – Salta Capital – CP 4400 – Argentina

Tel.: 0387-4258707 – Fax: 0387-4325745

E-mail: editorialuniversitaria.eunsa@gmail.com – eunsa@unsa.edu.ar

Web: www.unsa.edu.ar

Edición: 1ra. edición digital

I.S.B.N. N°: 978-987-633-614-7

EUNSA – Editorial de la Universidad Nacional de Salta

Coordinador: Esp. Rafael Fabián Gutiérrez

Administración y Registros: Juan Carlos Palavecino

Diseño: Damián Marcelo Veizaga Saavedra

Queda prohibida la reproducción total o parcial del texto de la presente obra en cualquiera de sus formas, electrónica o mecánica, sin el consentimiento previo y escrito del autor.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA

AUTORIDADES

Ing. DANIEL HOYOS
Rector

Cr. NICOLÁS INNAMORATO
Vicerrector

FACULTAD DE HUMANIDADES

Dra. MERCEDES CELIA VÁZQUEZ
Decana

LIC. GABRIELA CARETTA
Vicedecana

EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Lic. RUBÉN EMILIO CORREA
Secretario De Extensión Universitaria

Esp. RAFAEL GUTIÉRREZ
Coordinador Editorial



EUNSa
Editorial Universitaria

INDICE

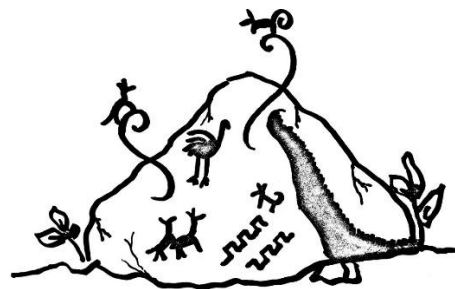
1. Introducción.....	5
----------------------	---

PRIMERA PARTE: LA HISTORIA DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS.....11

2. El espacio geográfico antes de la llegada de los españoles	12
3 Los primeros habitantes	18
4. Cada habitante a su aldea.....	24
5. Los artesanos y la especialización de actividades	40
6. La llegada de Huayna Capac. La primera resistencia	55
7. Una segunda resistencia, la llegada de los españoles	67

SEGUNDA PARTE: PATRIMONIO CULTURAL.....80

8. Docentes e investigación académica: aportes a la educación patrimonial	80
9. SOCIEDAD Y CULTURA	87
10. Patrimonio Cultural y Educación	101
11. Patrimonio cultural. El patrimonio como construcción social	106
12. Reflexiones sobre el recuerdo.....	122
13. A modo de cierre.....	131
14. Bibliografía citada	141
15. Bibliografía ampliatoria	145
16. Créditos imágenes	148



1. Introducción

En el año 2006 se realizó la primera convocatoria de proyectos de Voluntariado Universitario por parte de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. En ese momento, un grupo de estudiantes y graduados en Antropología vimos que era la oportunidad de materializar acciones tendientes a la conservación del patrimonio en Cafayate, provincia de Salta.

Nuestro interés se originó en las investigaciones arqueológicas que desde el Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta desarrollamos desde 1997. Inmediatamente acercamos las ideas a los integrantes de la asignatura Arqueología Americana, y así, bajo la dirección de Marta Lo Celso, comenzamos la tarea. El objetivo general del proyecto fue promover el acercamiento y la interacción entre la Universidad Nacional de Salta y la comunidad de Cafayate. Para ello, trabajamos con artesanos y docentes de la localidad. En este libro se presentan los resultados de las actividades desarrolladas con éstos últimos.

Enmarcados en los proyectos del Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta (CIUNSa), en los años 2005 y 2006 consultamos a docentes y estudiantes de las escuelas de Cafayate sobre los aportes que pueden hacer los antropólogos en temas patrimoniales. Para poder recabar las inquietudes y pedidos se efectuaron distintas instancias de consulta. En primer lugar, se realizaron reuniones con directores de escuelas y colegios de Cafayate como así también encuestas y entrevistas a profesores de EGB y Polimodal vinculados a la enseñanza de Ciencias Sociales.

Aunque en los Contenidos Básicos de EGB y Polimodal se encuentran mencionados algunos temas vinculados al patrimonio cultural, los mismos no están precisados atendiendo a la diversidad cultural e histórica nacional y regional. A ello se agrega que la bibliografía escolar y docente, proveniente de las principales editoriales, no responde a las particularidades de la provincia y de la localidad.

Conforme a estas cuestiones, como equipo nos planteamos la necesidad de responder a los pedidos efectuados por la comunidad educativa de Cafayate. La lista esbozada en las reuniones se completó con los resultados de las encuestas, pero el temario mantenía puntos recurrentes al patrimonio cultural (tangible e intangible), el pasado prehispánico y la historia de Cafayate.

Para cumplir con las solicitudes, se propuso el dictado de un curso de capacitación para docentes sin costo alguno para los asistentes y para ello

necesitábamos contar con bibliografía actualizada. Al no disponer de un manual con los temas propuestos, decidimos producir nuestros propios textos, en principio, una modesta cartilla.

La confección del texto fue realizada por estudiantes de la carrera de Antropología que trabajaron con el asesoramiento de docentes de la facultad (antropólogos sociales, arqueólogos, historiadores y educadores). Ello implicó seleccionar los temas, recopilar bibliografía, imágenes, confeccionar figuras y mapas, dibujar y escribir.

En la redacción se trazaron algunos lineamientos básicos, pero principalmente había que llegar a puntos de acuerdo sobre la terminología empleada y los puntos de vista a veces disímiles de la bibliografía, fuentes y documentos empleados. Debido a que los destinatarios son docentes de educación primaria y secundaria fundamentalmente, se acordó reducir las citas textuales y contextuales, como así también las referencias a innumerables autores cuyos trabajos fueron consultados y que se encuentran publicados en revistas y libros de carácter científico. La bibliografía citada y ampliatoria, reducida por necesidad, no refleja la inmensa producción en las últimas décadas.

Pero, indudablemente, el factor que se presentó como obstáculo fue la especificidad disciplinar. Este aspecto se consideró como definitivo en el alejamiento de los científicos con la comunidad destinataria. Conscientes de que cada disciplina posee un lenguaje específico, preferimos efectuar un texto que aporte a la transposición de contenidos. La participación de los estudiantes de diferentes años de la carrera de Antropología enriqueció esta tarea por las diferentes miradas que tienen de la disciplina, como de sus “términos científicos” y, fundamentalmente, por su compromiso social que excede lo exclusivamente científico.

Se mencionaron los aportes, tanto de la antropología como de la educación, por ello los comentarios, respuestas y soluciones a las distintas temáticas presentadas fueron de vital importancia para enriquecer futuras acciones y publicaciones. Conscientes de que el conocimiento es dinámico y se retroalimenta permanentemente, esta primera actividad necesita de las construcciones y deconstrucciones que los autores y lectores puedan efectuar. Además, los resultados de las investigaciones se van incrementando, en ocasiones cambian postulados que antes se consideraban como verdades absolutas, los cuales responden también a lineamientos políticos e ideológicos propios del momento histórico en que se efectuaron.

Por estos motivos, se podrá observar en los sucesivos capítulos diferencias con publicaciones efectuadas por investigadores de los siglos XIX y XX. Se investigó la información recientemente publicada y la misma se ha analizado en su pertinencia y validez científica. Cuando los datos se presentaban como ambiguos, dudosos o imprecisos, se optó por aclarar sobre la precariedad de estos hasta tanto se cuenten con mayores investigaciones. Lamentablemente, nuestros conocimientos del pasado prehispánico son muy escasos si los comparamos con la historia reciente, y es nuestra intención continuar en la búsqueda de ese pasado que esperamos poco a poco formen parte de la historia de los salteños.

Probablemente, algunos hechos del pasado y expresados en este libro disten de la historia relatada por los medios de comunicación o de los relatos efectuados por los primeros investigadores en la zona. No hay que olvidar que en más de una ocasión los escritos han estado plagados de etnocentrismo, han exaltado la propia cultura y han perseguido objetivos políticos e ideológicos que finalmente ocultaron o tergiversaron el pasado originario.

Las fotografías, gráficos, mapas y dibujos han sido realizados por los integrantes del proyecto. Para ello se visitaron museos de Salta y Catamarca, se cotejaron y se adaptaron las ilustraciones y referencias de trabajos publicados. También contamos con la colaboración de colegas que gentilmente acercaron sus imágenes inéditas.

Para organizar todo el texto intentamos salir de los esquemas tradicionales, pero sin eludir el orden cronológico necesario en la historia. Por este motivo, respetamos la secuencia histórica sin que ello implique pensar en un orden evolutivo o de desarrollo en los contenidos expuestos.

Este manual expone sintéticamente la historia de los pueblos originarios, de manera general en el Noroeste Argentino y de manera específica en el sur del Valle Calchaquí, así como también las resistencias efectuadas a incas y españoles.

Con este libro se espera poder dar respuesta a algunos de los pedidos realizados por los docentes de Cafayate, como así también recabar inquietudes, aportes y discusiones. Indudablemente, esta es una primera experiencia en la educación patrimonial. Así, se puede observar que más allá de los objetivos planteados inicialmente, hemos buscado desmontar algunos hechos que solían darse como verdaderos. A lo largo de los capítulos, los lectores pueden advertir gracias al lenguaje utilizado que los principales destinatarios son los docentes, está en sus manos la reelaboración de actividades a realizar con los estudiantes según sea el ciclo que estén cursando.

El libro *Valles de Historia. Aportes a la educación patrimonial* fue publicado en el año 2010 por la editorial de la Universidad Nacional de Salta (EUNSa) y actualmente se encuentra agotado. Durante los años 2013 y 2014 se realizaron diversos cursos de actualización destinados a docentes de Cafayate con el soporte de este material y enmarcados en proyectos de Extensión Universitaria (UNSa). En estas instancias de encuentro, las acciones se orientaron a dar respuesta a contenidos específicos como las sociedades a través del tiempo; las sociedades indígenas de la región; Sociedades indígenas, la etapa indígena, sociedad y cultura; patrimonio cultural, educación patrimonial; y actividades para trabajar en el aula.

En la primera parte de la presente edición de *Valles de Historia* se encuentran los textos que hacen referencia a la historia de los pueblos originarios y la segunda, al Patrimonio Cultural. En esta última se incluyen actividades para docentes y sugerencias para las tareas en el aula, las cuales se diseñaron originalmente para los talleres que se realizaron con docentes de Cafayate y San Carlos, e implementados durante los últimos años en los proyectos de extensión “El Legado de los Pueblos Originarios I y II”, pero pueden ser aplicados y modificados para trabajarse en diversas localidades.

Los talleres realizados durante los años 2013 y 2014 tuvieron como finalidad el aprender a hacer... haciendo. Es por ello por lo que las actividades que se planificaron y elaboraron por el equipo de capacitadores, atendiendo a distintas temáticas-problemáticas, se enfocaron en poner manos a la obra en cada uno de los contenidos vinculados con el estudio, análisis y reflexión del Patrimonio de los Pueblos Originarios de la Región. El trabajo realizado en todos los encuentros permitió a cada uno de los participantes involucrarse de manera directa con la enseñanza en el marco de un proceso dinámico entre enseñar y aprender; los capacitadores orientaron a través de la exposición, pero se enfocaron en el aprendizaje-acción de cada uno de los docentes que, desde su práctica profesional, sumaron aportes a las maneras con las cuales trabajaban los temas que se dictaban. Se trató de construir colectivamente maneras de hacer para el aula, no perdiendo nunca de vista que el destino final fue la comunidad en su conjunto, los estudiantes y sus padres. Es así como la colaboración de los participantes ha resultado para el equipo extensionista el mayor aporte en la transferencia de investigaciones científicas ya que ellos han sumado el quehacer cotidiano, junto con la mirada local y, en muchos casos, ajena a la dinámica académica.

La primera parte, la historia de los pueblos originarios, se inicia con una descripción del “Espacio geográfico antes de la llegada de los españoles” preparada por C. Subelza. La importancia de este capítulo radica en la necesidad de ubicar en el territorio a las poblaciones prehispánicas sin la delimitación política actual por países y provincias, de aclarar términos específicos y precisar la cronología utilizada por los autores de los capítulos siguientes.

“Los primeros habitantes” es el capítulo donde L. Bravo Garay y R. Ledesma dan inicio al relato sobre la historia de los pueblos originarios del Noroeste Argentino, se mencionan los datos de las primeras ocupaciones humanas, los sitios y evidencias arqueológicas, los recursos naturales disponibles y la tecnología desarrollada que dan cuenta de las estrategias de subsistencia de los primeros pobladores. Se obviaron generalizaciones como “cazadores-recolectores” y “nomadismo”, y se incluyen a estos primeros habitantes en un complejo proceso de cambio social y económico.

En el capítulo siguiente, “Cada habitante a su aldea”, C. Subelza realiza una descripción y explicación sobre las prácticas de economía agro pastoril, los modos de vida aldeanos en el Noroeste en general y en Cafayate en particular. Esto es posible gracias a la disponibilidad de información de investigación arqueológica y de evidencia material, principalmente de tecnología cerámica.

La historia de las poblaciones del Noroeste Argentino a partir del año 1000 d.C. es relatada en el capítulo “Los artesanos y la especialización de actividades” y trabajada por C. Albistro y M. Ossola. Ellas realizan una síntesis de las principales evidencias urbanísticas del Noroeste Argentino hasta los momentos previos a la llegada de los incas a este territorio. La evidencia arqueológica para este período es mayor y se caracteriza por la tecnología cerámica, la metalurgia, la textilera, el trabajo en hueso y la arquitectura. Posteriormente, explican la economía agro pastoril y las costumbres

funerarias y finalizan con algunos ejemplos arquitectónicos y urbanísticos del Valle Calchaquí.

La llegada del imperio incaico al Noroeste Argentino es abordada por J. Villarroel en el capítulo “La llegada de Huayna Capac. La primera resistencia”. Explica claramente la historia de los incas, su organización, el ingreso del ejército y cómo modificaron la dinámica de las poblaciones locales y también la resistencia que éstas últimas realizaron ante el avance cuzqueño. Expone los indicadores y evidencias arqueológicas de la ocupación incaica en el NOA en general y en Cafayate en particular.

Con la llegada de los españoles al área andina, se desarticula el imperio incaico y las poblaciones originarias del Valle Calchaquí se enfrentan a “Una segunda resistencia, la llegada de los españoles” que es analizada por E. Rodríguez quien emplea información arqueológica y etnohistórica. Realiza una síntesis de los grupos étnicos que ocuparon el territorio en esos tiempos, las evidencias arqueológicas del contacto con los españoles como tecnología y arquitectura.

La segunda parte “Patrimonio Cultural” se inicia con el trabajo de S. Orellana y R. Ledesma “Docentes e investigación académica: Aportes a la educación patrimonial” donde materializan por escrito los resultados de los cursos de capacitación realizados con los docentes de Cafayate durante el año 2006. También sintetizan los contenidos teóricos empleados para trabajar la Educación Patrimonial como práctica formativa integral. Si bien este capítulo marcaba el cierre en la primera edición de *Valles de Historia*, consideramos apropiado incorporarlo como nexo porque fue el punto de partida para iniciar las capacitaciones de los últimos años.

En el capítulo “Sociedad y Cultura”, L. Pereira y R. Cardozo analizan los conceptos de “cultura”, “relativismo cultural”, “etnocentrismo”, “diversidad cultural” e “identidad” desde los aportes teóricos que brinda la ciencia antropológica. Esto les permite a los autores realizar una mirada crítica acerca de las prácticas sociales en contexto cultural. Desde esta posición, el concepto de cultura es presentado en sus variantes etnocéntrica y relativista concluyendo en este apartado que su límite lo definen los derechos de los individuos que componen la sociedad. A partir de allí, abordan las problemáticas del racismo y la discriminación desde la historicidad del concepto, atendiendo a sus argumentaciones teóricas, biológicas y culturales, así como al impacto que producen en las prácticas de los actores, como en los procesos de diferenciación social y cultural.

Por su parte, E. J. Rodríguez retoma, desde el análisis de la educación patrimonial, los procesos de construcción de identidad asociados con la significación y resignificación de la historia nacional. Para ello, plantea los tres ámbitos en los que todo individuo se aproxima a la educación patrimonial: formal, no formal e informal. Su análisis se centra en el primero de ellos, al que analiza a partir de los objetivos que conlleva la educación basada en el aprendizaje del patrimonio cultural. Como parte de su planteo, destaca los modelos didácticos propuestos por O. Fontal y S. Marín (2011) quienes consideran que la educación patrimonial debe partir de la formación y capacitación de los docentes, junto con la valoración social e institucional

de la herencia cultural legada por los antepasados de la comunidad, respetando la diversidad cultural y el entorno social.

En relación con lo anterior, el trabajo de R. Ledesma examina el concepto de “patrimonio cultural”. Inicia con la definición de lo que se entiende por patrimonio, y de cómo éste es tratado en los documentos educativos (legislación y diseños curriculares), esto lo hace desde su historicidad y destacando los aspectos de cambio que dan lugar a nuevas significaciones y propuestas de trabajo. Esto le sirve a la autora para ofrecer a los lectores el análisis del concepto y los tipos de patrimonio desde los aportes de UNESCO, y apunta a comprender que el patrimonio cultural es una construcción social y expresión de la identidad de una comunidad.

Finalmente, el aporte de P. Rodríguez suma la reflexión sobre el lugar y el valor que las efemérides tienen en el calendario escolar como en las prácticas de los actores que las materializan. Así, examina la historicidad de los actos escolares, y, con ello, las efemérides y sus modificatorias pueden significarse. En ellas la educación patrimonial junto con la historia nacional se unen en la producción del recuerdo colectivo, trayendo a la tarea de la construcción de la memoria nacional efemérides asociadas con el trabajo en el aula, en el contexto de prácticas sociales comunitarias, que exceden el espacio cotidiano del acto formal.

En esta última etapa, las actividades de extensión universitaria contaron con la financiación de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Salta y con el trabajo asociado de la Municipalidad de Cafayate. Nuestro sincero agradecimiento al intendente Fernando Almeda y a la directora de la escuela Normal Prof. Coqui Lamas que no solo brindaron su colaboración institucional, sino que se involucraron en todas las actividades. Este trabajo contó con la participación del director de cultura de Cafayate, Prof. Matías Maita, que impulsó el proyecto y los cursos, y también se comprometió con la promoción y conservación del patrimonio cultural.

Rossana Ledesma y Perla Rodríguez
Julio de 2017

PRIMERA PARTE

La historia de
los pueblos
originarios





2. El espacio geográfico antes de la llegada de los españoles

Claudia Subelza

El área andina constituye un territorio con características ecológicas y manifestaciones culturales que le son propias. En ella se han establecido diversas relaciones entre los pueblos y su medio ambiente, relaciones que a su vez se configuran en un sentido transversal al eje de la cordillera de los Andes (costa, sierra, selva). Al subdividirse en otras menores, se destaca en este apartado el estudio de una de ellas, denominada “Área Andina Meridional”.

En este sentido, los arqueólogos coinciden en delimitar que el Área Andina Meridional abarca desde la costa extremo sur de Perú hasta los límites del Altiplano (nordeste del lago Titicaca). Hacia el este su límite lo constituye la Cordillera Oriental y por el sur las márgenes del noroeste argentino. Integraría entonces territorios como la cuenca del lago Titicaca, la región del Altiplano Boliviano, el Noroeste Argentino, el Área de la costa norte de Chile, el Área de San Pedro de Atacama y los Valles Transversales chilenos.

Desde una perspectiva geográfica y ecológica, el Área Andina Meridional contiene variantes zonales muy marcadas, cada una de ellas con modalidades definidas. Por ello es posible dividirla en las siguientes regiones:

- La puna normal o Altiplano
- La Puna Seca y Puna Salada
- Valles transversales del sur de Perú y norte de Chile
- Selvas occidentales o Yungas
- Región Valliserrana del noroeste argentino
- Región Cuyana
- Sierras centrales
- Chaco santiagueño

Estas delimitaciones actuales se han empleado como una herramienta de análisis para marcar cierta homogeneidad fitogeográfica. Pero también constituyen un marco espacial donde han coexistido a lo largo del tiempo numerosos grupos sociales con gran diversidad cultural. Por ello los límites actuales no constituyen separadores válidos para definir un área cultural en el pasado ya que se establecieron en un contexto que no responde a la dinámica histórico-social preexistente al año 1592.

El Área Andina Meridional ha sido uno de los centros originarios del cultivo de plantas y de la domesticación de animales en América. Estos medios básicos para la subsistencia han requerido un lento proceso de observación y

aprendizaje de su comportamiento para su adopción y control definitivo por parte de las comunidades andinas (ver Ilustración 1).

Ilustración 1



El Área Andina Meridional (modificado de Lumbreras, 1981)

Ilustración 2



Quebrada de las Conchas (Salta) Subregión Valliserrana

A lo largo de milenios de procesos históricos que se inician con el arribo de los primeros grupos cazadores-recolectores a estos territorios, las comunidades del área andina no han dejado de moverse. En una

permanente búsqueda de recursos para complementar sus economías, establecieron una incesante circulación de ideas, resignificaron socialmente cada espacio que ocupaban y construyeron una inmensa red o entramado de relaciones sociales que sólo la conquista y colonización hispánica lograron desarticular y desestructurar.

El Noroeste Argentino se definió como una región que recibió influencias directas e indirectas del área andina meridional en tiempos prehispánicos. Se caracteriza por haber contado con una economía agrícola intensiva con gran variedad de vegetales, en la ganadería de camélidos y en una metalurgia avanzada del bronce.

En la década de 1960, los arqueólogos Alberto Rex González y José Pérez Gollán subdividieron el noroeste argentino para optimizar las investigaciones. Se basaron en el marco geográfico natural para establecer las siguientes subregiones arqueológicas: Puna, Valles y Quebradas o Valliserrana, Bosques occidentales o sierras subandinas (ver Ilustración 2) y Santiago del Estero. Por la ubicación geográfica y cultural de la zona de investigación (objeto de este trabajo) se sintetizan solamente tres de ellas en la Ilustración 3:

Ilustración 3

	<i>PUNA</i>	<i>Valliserrana</i>	<i>YUNGAS</i>
Ubicación	Oeste de Salta y Jujuy, occidente catamarqueño hasta el departamento de Belén. Altiplanicie que se encuentra por encima de los 3.000 msnm.	Norte de San Juan, centro y norte de la Rioja, Catamarca, oeste de Tucumán, oeste de Santiago del Estero. Valles occidentales de Salta y la Quebrada de Humahuaca.	Últimas estribaciones de los Andes hacia el este. Serranías de Jujuy, Salta y norte y centro de Tucumán.
Paisaje	Vegetación pobre, de pastos duros y pequeños arbustos. Grandes extensiones de salares.	Valles anchos y quebradas de una altitud entre los 1.500 y 3.000 msnm. Vegetación correspondiente a la provincia Prepuneña y del Monte (estepa arbustiva y de cactáceas, sobre todo cardonal).	Selva montaña, bosques y praderas (Yungas).
Clima	Seco y frío extremo, oscilación diaria de hasta 20° C. Precipitaciones menores a 100 mm anuales, humedad relativa de 48%.	Seco y cálido. Temperatura media de 20° C. Precipitación promedio de 250 mm anuales.	Cálido y húmedo, con precipitaciones que llegan a superar los 1000 mm anuales. Temperatura media de 21° C.
Economía Prehispánica	Cultivo limitado por las fuentes de agua (pequeños oasis) de especies micro térmicas. Pastoreo de llama y alpaca.	Cultivo del suelo con riego intensivo, particularmente en los conos de deyección o en el fondo de los valles. Pastoreo de la llama.	Cultivo del suelo bajo el sistema de rozas (tala y quema). Caza y recolección de especies locales.

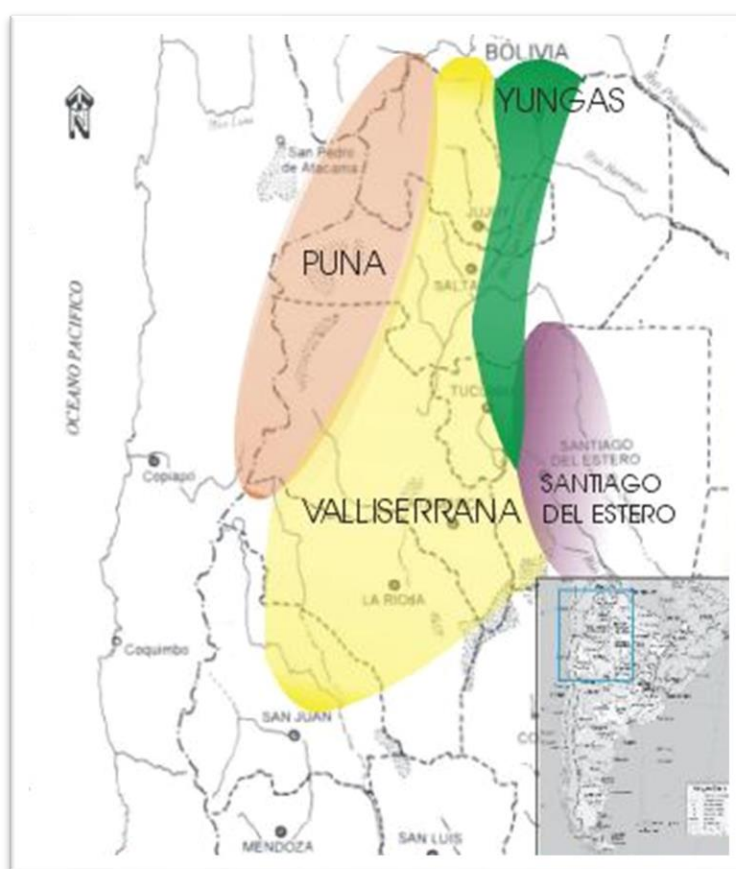
Caracterización de las regiones de Puna, Valliserrana y Yungas

La región Valliserrana comprende los valles y vertientes entre los 1200 y 1300 msnm con una precipitación moderada de 300 mm anuales (ver Ilustración 4). El cultivo del maíz, la papa, la calabaza y poroto ha sido exitoso gracias a la incorporación del conocimiento de la irrigación; esta actividad se complementó a su vez con el pastoreo de llamas, la recolección de frutos

silvestres y la caza. En esta región está ubicado geográficamente el Valle Calchaquí. Éste nace en las cumbres del Acay, departamento de La Poma, y finaliza en su confluencia con el río Santa María en el departamento de Cafayate.

El Altiplano abarca desde el lago Titicaca y llega hasta el límite norte de la Argentina. La Puna Seca y Puna Salada comprenden la Puna chilena, Puna argentina y sur de Bolivia. En estos lugares el cultivo de tubérculos micro térmicos (la oca, el ulluco y el isaño), el cultivo de semillas (quinua y cañihua) y la domesticación de animales (llama, alpaca y cobayo) cobraron importancia como medios de subsistencia humana.

Ilustración 4



Región Valliserrana (adaptado de González y Pérez, 1964, 1972)

Por su parte, las Yungas bordean la Ceja oriental de los Andes y serranías aledañas desde Colombia y Venezuela hasta las provincias argentinas de Tucumán y Catamarca. Se caracterizan por ser una zona montañosa con bosque tropical lluvioso. Su límite austral dentro del noroeste argentino se ha designado como “Selvas Occidentales”. En Argentina también es designada como “Selva tucumano – oranense o Selva tucumano-boliviana”. Esta región posee innumerables recursos vegetales y faunísticos que han sido aprovechados por sus habitantes. Es notable la importancia que tuvieron las plantas alucinógenas utilizadas con fines medicinales y ceremoniales (el cebil),

la coca, las calabazas (diferentes variedades de zapallos), plumas de aves, caracoles, además de la gran diversidad de frutos silvestres.

Dentro de esta ubicación general del Noroeste, A. R. González estableció una secuencia temporal en el Valle de Hualfin (Catamarca) basada en estudios arqueológicos (estratigrafía, seriación cerámica y dataciones radiocarbónicas). A partir de ésta se establecieron cronologías en la subregión Valliserrana y los correspondientes ajustes en el resto del Noroeste Argentino. La cronología original establecía dos claras divisiones: culturas precerámicas y culturas agroalfareras, esta última se subdivide en los períodos Temprano, Medio, Tardío, Incaico, Hispano Indígena y Colonial (González, 1963).

De esta manera, la bibliografía elaborada en el siglo XX está salpicada de estos términos y asocian las diferencias de los materiales arqueológicos con “culturas”. Ya en el siglo XXI, con nueva información y datos actualizados, se puede considerar que la cultura es más que un estilo cerámico o a una práctica funeraria. Por lo cual aquí no se hará referencia a “culturas” como por ejemplo “Aguada”, pero sí se mencionará el estilo cerámico Aguada que fue empleado por los alfareros del Valle de Hualfin entre los siglos VI a X DC.

Aunque se abandonó prácticamente la búsqueda de “culturas”, la cerámica no dejó de tener su protagonismo en las investigaciones arqueológicas del área. Los estudios de las tecnologías líticas, metalúrgicas, del patrón de asentamiento, de la producción agrícola y ganadera han complementado el panorama cultural e histórico de la región.

El esquema tradicional de períodos ha resultado insuficiente para explicar la diversidad cultural observada en el Noroeste y su inclusión en un ámbito mayor como es la secuencia andina. Así, y en consecuencia con las tendencias metodológicas americanas, distintos investigadores han propuesto otras denominaciones como Formativo o Desarrollos Regionales.

En este trabajo, y en consonancia con las particularidades del Valle Calchaquí, se ha utilizado otra terminología. Ello se realiza para no repetir esquemas de procesos sociales e históricos correspondientes a otras regiones. En el siguiente cuadro cronológico se compara esta presentación y las terminologías empleadas por otros investigadores de valles como Hualfin (Catamarca) o Santa María (Catamarca) (Tarrago 1992, Olivera 2001 y González 1963) (ver Ilustración 5).

Ilustración 5

Cronología	Capítulos en este libro	Otras denominaciones
10.000 A.C. – 0 D.C.	<i>Los primeros habitantes</i>	Cazadores Recolectores Arcaico
0 D.C. – 1000 D.C.	<i>Cada habitante a su aldea</i>	Período Temprano Período Formativo Período Medio “Culturas” Ciénaga, Aguada, Candelaria, San Francisco, Condorhuasi
1000 D.C. – 1350 D.C.	<i>Los artesanos y la especialización de actividades</i>	Período Tardío Período de desarrollos regionales “Cultura santamariana”
1400 D.C. – 1536 D.C.	<i>La llegada de Huayna Capac, la primera resistencia</i>	Período incaico
1536 D.C. – 1640 D.C.	<i>Una segunda resistencia, la llegada de los españoles</i>	Período Hispano – Indígena



Organización Cronológica en Valles de Historia



3 Los primeros habitantes

Rossana Ledesma
María Luján Bravo Garay



Existen datos que confirman la presencia de poblaciones humanas en la República Argentina hace más de 10.000 años. Los lugares más antiguos en este lapso son Inca Cueva y Huachichocana en la provincia de Jujuy; Agua de la Cueva y Gruta del Indio en Mendoza; Paso Otero, Arroyo Seco, Cueva Tixi, Abrigo L. Pinos, Cueva Burucuya, Cueva La Brava, Cerro La China y Cerro El Sombrero en la provincia de Buenos Aires. Finalmente, en el sur de la Argentina en la provincia de Santa Cruz se puede mencionar a los sitios de Los Toldos, Piedra Museo y Cueva Las Buitreras (Aschero, 2000).

Los primeros pobladores se ubicaron principalmente en reparos rocosos (cuevas y aleros) o en abrigos construidos con materiales perecederos como ramas, troncos y cueros. Pero también dejaron vestigios materiales que han permanecido hasta el presente y permiten comprender parte de su vida cotidiana.

Los vestigios de la vida de estos primeros grupos humanos en la Argentina son escasos. Ello se debe a que no se conservaron con el tiempo como la madera, hueso, vegetales y otro tipo de restos orgánicos. Pero algunos lugares áridos y secos, como la Puna en el Noroeste Argentino, brindan condiciones de conservación para el instrumental que poseían los cazadores-recolectores.

Es en la Puna donde los arqueólogos han obtenido la mayor información sobre los modos de vida de los primeros pobladores. Si bien se puede decir que estas poblaciones humanas eran cazadoras y recolectoras, no sería prudente tomar como referencia las actividades realizadas por otros grupos existentes en la selva o en la Patagonia. Además de contar con recursos

naturales, clima y paisajes diferentes, las producciones materiales, la religión y la simbología se presentan de manera particular para cada grupo familiar.

En general eran grupos reducidos de personas y se estima que los mismos estaban emparentados por lazos familiares y sociales. También tenían una buena movilidad en la región y se trasladaban según la disponibilidad de recursos. Los viajes se efectuaban en los cambios de estaciones, esta movilidad se denomina “nomadismo estacional”. Como particularidad se puede mencionar que intentaban regresar a los mismos lugares que habían ocupado en ocasiones anteriores.

En los campamentos de verano existen indicios de una gran diversidad de especies vegetales recolectadas en floración junto con restos de huesos de animales como vizcachas de la sierra, vicuñas, guanacos y huemules del norte. En invierno, los primeros pobladores se refugiaban en cuevas, en zonas protegidas del viento y del frío. Poseían una buena diversidad de tecnologías empleadas para la obtención de recursos naturales y un acabado conocimiento de los recursos existentes para cada estación y en cada ambiente de la Puna.

Los sitios arqueológicos investigados por los arqueólogos son Inca Cueva 4, Huachichocana 3, Huachichocana 4, Pintoscayoc 1 y Hornillos 2. Todos están ubicados en la provincia de Jujuy y cerca de caminos naturales que los vinculan con la Quebrada de Humahuaca y con el desierto de Atacama. En la provincia de Catamarca los sitios analizados fueron Quebrada Seca 3 y Peñas de las Trampas.

En el caso del Valle Calchaquí no se han registrado sitios arqueológicos que evidencien la ocupación cazadora-recolectora de los primeros pobladores. Ello no implica que el valle haya estado deshabitado, todo lo contrario, pero lamentablemente la conservación de los materiales no se ha producido y por el momento no se han ubicado los sitios arqueológicos.

Las evidencias en la provincia de Salta se producen al final de esta etapa y precisamente en el sitio arqueológico Puente del Diablo, que está ubicado en el departamento de La Poma (sector norte del Valle Calchaquí, Salta). Se trata de un abrigo rocoso localizado a orillas del río Calchaquí (borde izquierdo) y sobre una altitud de 3000 msnm. La zona de emplazamiento de la cueva también es conocida como Campo Negro.

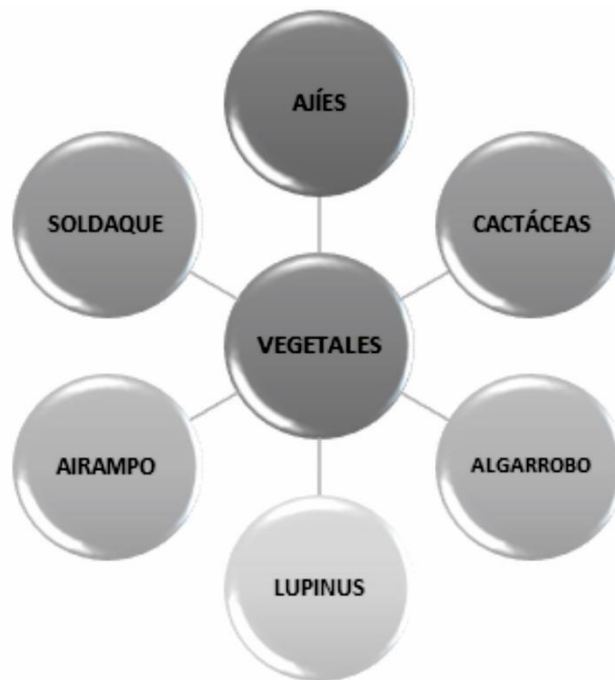
La importancia de este sitio radica en los hallazgos arqueológicos que confirman la ocupación de este lugar por grupos humanos con una economía de tipo mixta: cazadores-recolectores en transición hacia la agricultura. Es posible afirmar el efectivo proceso de incorporación de cultígenos por parte de personas en este lugar. Los hallazgos materiales comprenden: puntas líticas triangulares, siete inhumaciones (una de las cuales se presentó envuelta en un fardo funerario de cuero y con el cuerpo de costado con las rodillas flexionadas contra el pecho o posición genupectoral), semillas de algarrobo, zapallo, poroto y otras no determinadas (Albeck, 2000).

La combinación de recursos vegetales provenientes de recolección (algarrobo) y de aquellos que necesitan cultivarse (zapallo y poroto) sugieren la práctica agrícola como una actividad realizada en forma conjunta con la recolección de recursos silvestres.

Se menciona la importancia de este sitio por presentar evidencia arqueológica que muestra una estrategia de subsistencia mixta que incluye caza, recolección y agricultura.

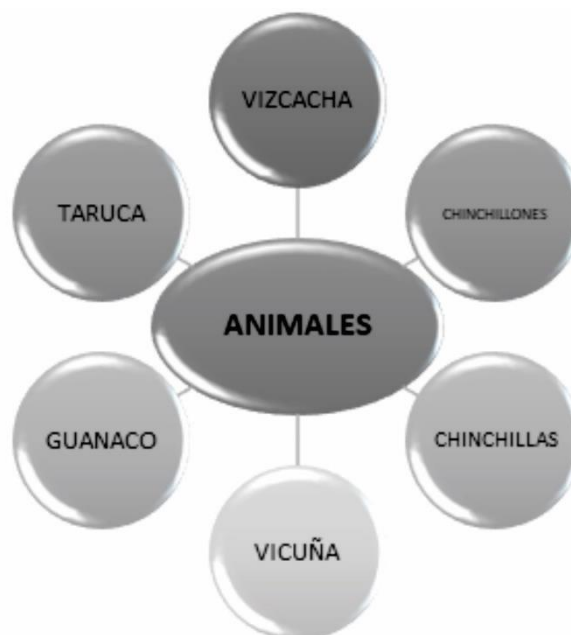
En las Ilustraciones 6 y 7 se observan un listado de los restos de vegetales y animales encontrados en los sitios arqueológicos (campamentos y cuevas) que brindan un panorama de los recursos naturales empleados para el consumo humano.

Ilustración 6



Vegetales consumidos por los primeros pobladores de la Puna

Ilustración 7



Animales consumidos por los primeros pobladores de la Puna

Los primeros pobladores del noroeste implementaron diferentes tecnologías. Con materiales vegetales confeccionaron cordelería, calzado, cestería, vestimentas, gorros, arcos, flechas y lanzas. A su vez, con materiales de origen animal realizaron cordeles y vestidos con capa de piel de guanaco. Con las rocas de la zona elaboraron puntas de proyectil, raspadores, cuchillos, buriles y perforadores.

Los instrumentos de piedra forman parte de la mayoría de los hallazgos en los sitios de los primeros habitantes. La tecnología lítica –o de instrumentos confeccionados en rocas- era destinada a la confección de artefactos empleados en la caza, para trozar las presas animales y recolectar vegetales. Entre sus recorridas, estos cazadores también recogían rocas de calidad apropiadas para tallar sus instrumentos como ser obsidiana, basalto, cuarcita y grauvaca, entre las preferidas. De las canteras (fuentes naturales de rocas) extraían trozos más pequeños llamados núcleos. A partir de éstos, con golpes realizados con un percutor (otra roca y/o hueso largo) obtenían piezas menores (lascas y hojas). Allí se iniciaba el tallado por presión con un retocador (hueso largo). Así les daban la forma a puntas de flecha y de lanza, a cuchillos, raspadores y raederas entre otros (ver Ilustraciones 8 a 11).

Los instrumentos confeccionados en rocas (líticos) brindan información importante para poder conocer las estrategias empleadas por los cazadores y recolectores para obtener alimentos o confeccionar vestimenta. En los cuadros que siguen se muestran algunos ejemplares arqueológicos y su comparación con el instrumento actual que se puede conseguir en negocios especializados como ferreterías. La variedad de artefactos indica que los primeros habitantes del noroeste contaban con una “valija” de herramientas bastante variada.

En el Valle Calchaquí son escasas las evidencias de los primeros pobladores, aunque se estima que se trataba de grupos familiares pequeños, con estrategias de subsistencia basada en la caza y en la recolección, y que se desplazaban entre diferentes ambientes como la yunga y la puna en la búsqueda de materias primas no disponibles en la zona como rocas para tallar instrumentos, especies vegetales y animales.

Es importante recordar que los materiales de cuero, plumas, restos de comida (huesos, semillas), objetos de madera y cordeles no suelen identificarse en el valle porque no se han podido conservar debido las condiciones climáticas.

Tampoco se ha podido identificar algunos lugares de residencia, pero sí algunos espacios denominados talleres líticos donde los primeros pobladores confeccionaron sus instrumentos y dejaron escasas evidencias como restos de puntas de proyectil, buriles, perforadores y las rocas descartadas (desechos de talla).

Cerca del año 0 D.C. aproximadamente, en el Noroeste Argentino se comienzan a implementar otras estrategias de movilidad y subsistencia como es el cultivo de plantas y la domesticación de animales. Es necesario aclarar que esta modificación de los modos de vida fue un largo proceso de aprendizaje

y experimentación donde la caza, la recolección y el nomadismo siguieron vigentes posteriormente, ya sea como actividades esporádicas o permanentes.

Ilustración 8



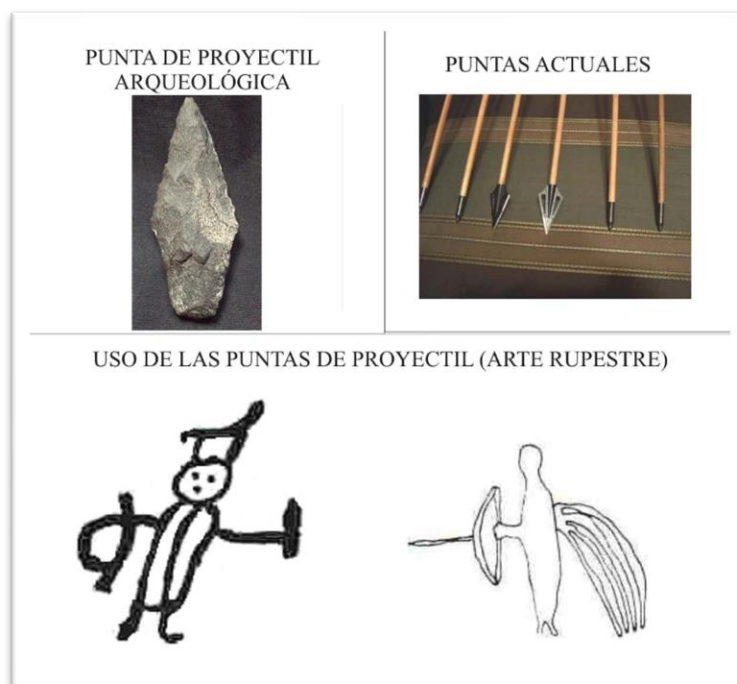
Perforadores

Ilustración 9

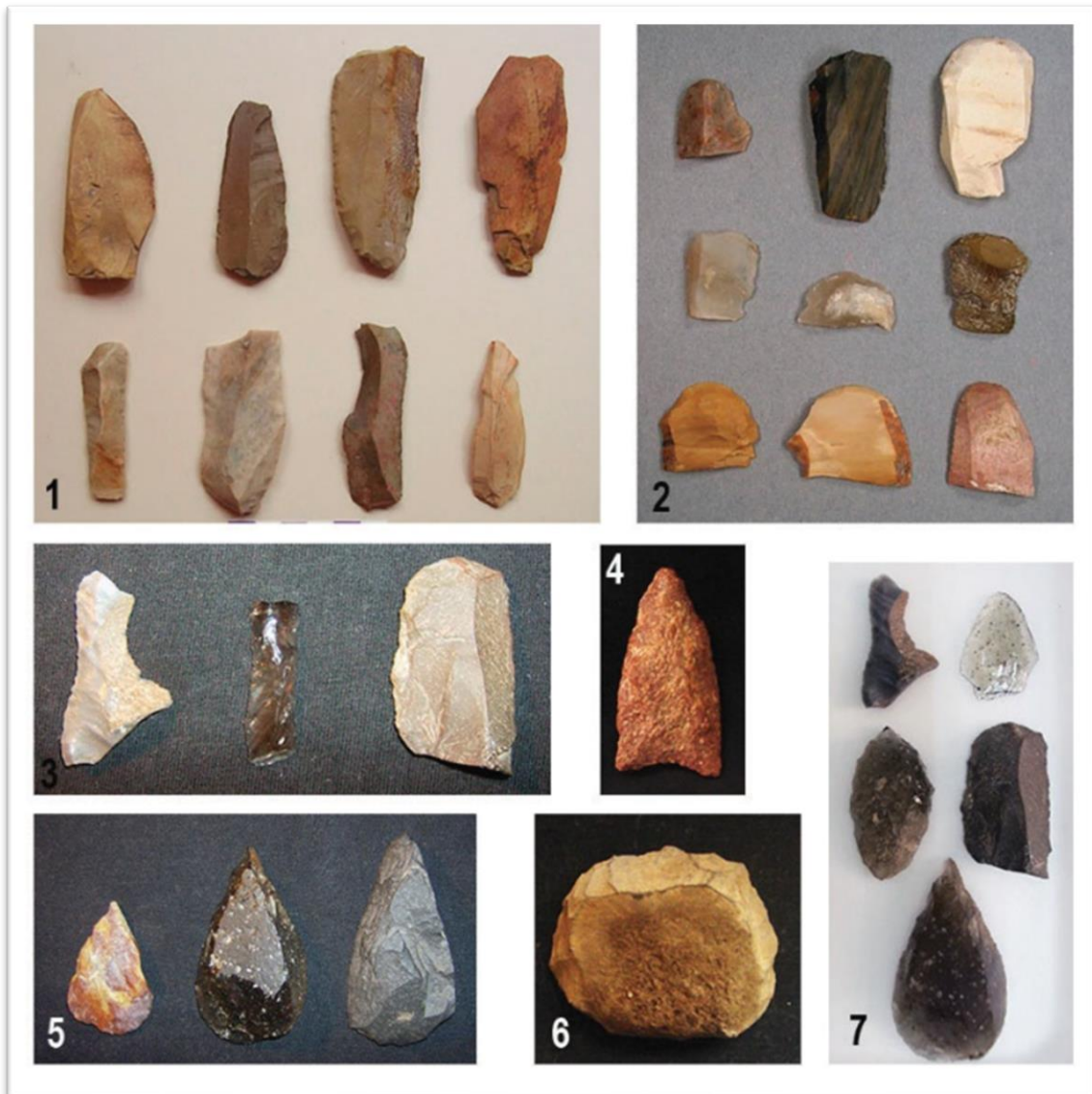


Raspadores

Ilustración 10



Puntas de proyectil
Ilustración 11



Instrumentos líticos arqueológicos. 1 y 2: Raspadores, procedencia Campo Cerda 1, Piedra Parada, valle medio del río Chubut. 3: Raspadores, procedencia Abrigo Pozo Cavado (Salta). 4: Punta de proyectil, procedencia valle de San Antonio de los Cobres (Salta). 5: perforador, procedencia Abrigo Pozo Cavado (Salta). 6: raspador, procedencia Abrigo Pozo Cavado (Salta). 7: Raspadores y perforadores, procedencia: Alero Cuevas (Salta).



4. Cada habitante a su aldea...

Claudia Subelza



Luego de miles de años de práctica, los grupos de cazadores-recolectores andinos optaron por la incorporación de una forma de obtener alimentos basada en la domesticación plena de plantas y animales. Esta transformación se produjo a diferentes ritmos, lo que permitió el paso de una economía de caza y recolección (de tipo extractiva) a otra de producción de alimentos en base al cultivo de plantas y el cuidado de animales (de carácter productivo). Si bien el cambio hacia esta nueva alternativa fue gradual, los grupos no dejaron de lado las actividades de caza y recolección para complementar su dieta.

Sin embargo, existieron grupos de cazadores que no implementaron la práctica de la economía agropastoril debido a que su modo de vida no requería cambios significativos para su subsistencia. Algunas comunidades conservaron su economía de caza de animales, pesca o recolección de frutos.

Así es como comienza a diferenciarse una nueva etapa con un complejo proceso de cambio social y económico, el cual suele coincidir con la aparición de sociedades organizadas en aldeas que implementaron una tecnología basada en la agricultura y domesticación de animales. Estas sociedades agrícolas se ubicarían aproximadamente entre el décimo y el sexto siglo antes nuestra era hasta el 1000 D.C.

Las comunidades del pasado que adhirieron a esta forma de vida agrícola dejaron evidencias como campos de cultivo en forma de canchones y pequeñas unidades de residencia o caseríos dispersos y que a menudo tenían formas circulares. Poblados dispersos de este tipo podían encontrarse en la Puna, la subregión Valliserrana, las selvas tucumanas y salto-jujeñas, por un lado; y por otro, la frontera norte de Argentina hasta la zona de Cuyo.

Pero entonces, ¿a qué se parecía un poblado disperso?

Se trataba de un lugar de residencia cuyas viviendas estaban ubicadas principalmente en función de las tareas agrícolas, por eso las construían entre los campos de cultivo y por lo tanto no podían tener una edificación compleja desde el punto de vista estructural. En este espacio se realizaban actividades cotidianas como la elaboración y consumo de alimentos, la fabricación de puntas de flecha, recipientes de cerámica, de tejidos y de cestería.

La aldea como nueva forma de organización se identificaba como una unidad de instalación novedosa que agrupaba a una mayor cantidad de individuos en un lugar de residencia común. Podía coincidir con una o varias familias que trabajaban la tierra para la subsistencia del grupo. En consecuencia, su permanencia sería más prolongada y de manera más recurrente. Dichos espacios de residencia podían reflejar diferentes patrones:

- Alveolar: habitaciones circulares en torno a un patio central.
- Monticular: aldeas concentradas con habitaciones circulares de barro agrupadas a manera de celdillas, cuando se desintegran forman montículos.
- Fondo de cabañas: de contorno circular, están delimitadas por piedras que soportan paredes de barro y caña.

En la Puna había asentamientos de esta clase en Antofagasta de la Sierra, Cerro Colorado 2, Tucute, Tebenquiche y Laguna Blanca. Son numerosos en la zona de valles y quebradas mesotérmicas como el sitio Las Cuevas en la quebrada del Toro; Potrero Grande, Campo Colorado y Kipón al norte del valle Calchaquí; Caspichango y Famatanca en el valle de Yocavil o Santa María; Ciénaga y Condorhuasi-Alamito en el valle de Hualfin; Tafi en el valle homónimo.

Desde el punto de vista tecnológico, las sociedades aldeanas incorporaron la manufactura cerámica, la textil y la metalurgia. En cerámica se fabricaron ollas destinadas a la cocción de alimentos y para el almacenamiento o transporte de líquidos. Los jarros y cuencos se utilizaron para consumir alimentos. También se modelaron estatuillas con formas humanas y de animales, además de pipas que fueron utilizadas por las comunidades de este momento.

Para elaborar un artefacto, cada sociedad puede tener una manera diferente de hacerlo. Es posible que un grupo desee reafirmar su identidad cultural frente a otro o bien reservar una forma de decorar un objeto para situaciones particulares como la práctica funeraria. Así surgen los estilos cuyas representaciones pueden realizarse sobre cerámica, textiles, calabazas, rocas talladas o pinturas rupestres.

Entre los estilos cerámicos más representativos se mencionan a Condorhuasi, Ciénaga, Candelaria, San Francisco y Vaquerías. Dentro de cada estilo existen pequeñas variaciones de sus formas, tratamientos de superficie, técnicas y motivos decorativos, atributos que pueden tener una continuación o bien desaparecer en la etapa posterior. Un rasgo generalizado ha sido la producción de cerámica pulida gris y negra, y formas tan comunes como vasos cilíndricos, jarros con un asa y ollas de forma asimétrica. Las incisiones con motivos geométricos, el pulido en líneas y la aplicación de pastillaje (pequeños agregados de masa para modelar) fueron técnicas

decorativas implementadas con frecuencia. Cuando la decoración es pintada (estilos Condorhuasi y Vaquerías), se han alternado colores como el rojo, blanco (crema) y negro (ver Ilustración 12).

Estos estilos de alfarería, junto a los objetos metálicos (adornos personales) y el empleo de pipas asociadas al consumo personal de alucinógenos (cebil) son de amplia circulación entre los ambientes de puna, valles y yungas, pero su uso es restringido en el seno de las sociedades aldeanas. Es decir que solo algunos individuos con cierta jerarquía tenían el privilegio de consumir esta clase de bienes.

Ilustración 12



Vasija estilo Condorhuasi. Museo E. Boman, Santa María, Catamarca.

Con respecto a los estilos mencionados, cabe destacar que no deben identificarse como grupos culturales ya que la cerámica no es el único indicador de cultura para tener en cuenta para definir a una comunidad aldeana. La variación está presente también en artefactos de otras materias primas y hasta en los mismos patrones de asentamiento o mortuorios. Más bien esos nombres designan el lugar donde fueron encontradas por primera vez esas alfarerías (sitio tipo) y donde es factible y frecuente su aparición. Además, son denominaciones que los arqueólogos utilizan para facilitar la clasificación de la cerámica, pues se desconoce cuál es el nombre original de la comunidad que las elaboró. Por ejemplo, Condorhuasi es un pequeño

caserío actual en el valle de Hualfin (Catamarca) donde se encontraron gran cantidad de sepulcros con esta clase de cerámica.

¿Cómo se comunicaban y qué consumían?

En la región de la Puna, el pastoreo de la llama y el cultivo de tubérculos (papas) fueron actividades indispensables en espacios con pasturas estacionales ubicadas en fondos de cuencas y en vegas permanentes. Los pobladores andinos también explotaron minerales de rocas volcánicas (obsidiana, basalto) para la confección de puntas de proyectil, además de la sal que se consideró un bien de intercambio muy apreciado. Esta región ha sido muy transitada por hombres que guiaban caravanas de llama con el fin de transportar bienes de lujo (como plumas de aves tropicales, cerámicas decoradas, objetos de metal, plantas alucinógenas), productos alimenticios y toda clase de información desde y hacia regiones ecológicas diferentes como la costa desértica del Pacífico, los valles y quebradas, y las florestas o bosques orientales.

El caravaneó llegó a formar parte de un complejo sistema de intercambio de bienes en los Andes que contribuyó a la subsistencia de las sociedades por medio del principio de la complementariedad económica. Este principio significa que se trataba de un abastecimiento de recursos y productos obtenidos de diferentes ambientes para luego movilizarse en una intensa red de distribución hacia diferentes regiones para su consumo.

Además de ser el animal de carga por excelencia, la llama se ha domesticado para el consumo de su carne y la extracción de su pelaje destinado a la producción textil. Su figura aparece representada con frecuencia en las pinturas sobre abrigos rocosos y rocas con grabados o en la cerámica decorada, lo cual podría reflejar la importancia que le otorgaron ciertos grupos aldeanos como parte de su vida cotidiana (ver Ilustración 13). Pero la evidencia más fehaciente de su domesticación son los restos óseos de llama asociados a los entierros humanos o dentro de basurales producto del consumo de su carne. De esta manera los grupos cazadores-recolectores luego de un largo proceso de manejo y control reproductivo, principalmente de la llama, se convertirían en pastores andinos.

Ilustración 13



Escena de arte rupestre que reproduce la actividad del caravaneo en tiempos prehispánicos (Las Figuritas, Salta).

Se han evidenciado múltiples casos de intercambios de productos a gran escala con el empleo del caravaneo como medio de transporte y circulación de bienes. Uno de ellos es en el oasis de San Pedro de Atacama en el norte de Chile. Se trataba de un centro de intercambio, es decir de un paso obligado y de reunión de todas aquellas caravanas que unían el noroeste argentino, el norte chileno y la costa del Pacífico. De este lugar procedían las piedras semipreciosas que se empleaban en collares y adornos labiales o tembetá (malaquita y turquesa), y las cuentas de collar realizadas sobre valvas de moluscos marinos del Pacífico, encontradas con frecuencia en el noroeste argentino. Además, se han descubierto en el norte de Chile, tumbas que

28

Ilustración 14



Pipa de cerámica. Colección La Banda de Arriba Museo de Antropología de Salta.

Los valles y quebradas que se emplazan en sentido longitudinal comprenden los territorios de la Quebrada de Humahuaca (Jujuy) hasta el norte de la provincia de San Juan y desde el borde de Puna al oeste descienden en altura por el este hacia el bosque subtropical. Constituyen las mejores tierras para el cultivo, especialmente gracias a las franjas fértiles de los cursos fluviales. Preparaban la tierra por despedre y las delimitaban en cuadros de cultivos o algunas veces en terrazas sobre las laderas de los cerros. Los bosques de algarrobo y chañar complementaban la dieta de maíz, porotos y tubérculos como recursos característicos de las comunidades aldeanas.

De la zona de Yungas se obtenía una considerable variedad de recursos naturales que las comunidades aldeanas intercambiaron desde tiempos prehispánicos. De allí procedían recursos apreciados como la coca, el maní, las plumas multicolores de aves exóticas, gran variedad de calabazas, cañas, maderas duras, nueces y vegetales alucinógenos. Estos últimos integraron las formas de culto como una práctica social vinculada al mundo simbólico. Las pipas se asociaron particularmente al consumo de cebil (ver Ilustración 14) . En torno a su consumo y circulación llegó a constituirse un importante trayecto de intercambio denominado la “ruta del cebil”. Esta es una característica del período que no se encuentra en registros arqueológicos posteriores. Debido a ello, en los últimos años algunos investigadores han planteado que las relaciones de estas sociedades son esencialmente igualitarias y con cierta diferenciación social.

Con respecto a las inhumaciones, estas son el reflejo de una práctica social que manifiesta ciertas creencias de los grupos aldeanos. Enterraban a sus muertos en posición fetal dentro de las viviendas, en el espacio doméstico de la aldea. Las tumbas podían tener diferentes formas: de pozo circular, forma de bota, de hoyos pircados o urnas. En ellas se depositaban todo tipo de ofrendas en cerámica, adornos de oro y cobre, puntas de flecha, inclusive se encontraron restos de llamas sacrificadas (sitios Candelaria y Condorhuasi). Otros objetos relacionados al culto fueron los menhires que son rocas de grandes dimensiones talladas y que formaban parte del espacio doméstico, pues estaban asociados a unidades residenciales o viviendas (Candelaria, Campo Colorado, Alamito y Tafi). Uno de los primeros lugares que se ha considerado claramente como un centro de culto es Condorhuasi-Alamito en el Campo del Pucará. En él se destaca un conjunto de expresiones culturales distintivas como plataformas ceremoniales con paredes de piedra, sacrificios humanos, consumo de alucinógenos, implementación de la metalurgia, evidencias del caravaneo, formas y estilos decorativos particulares tanto en la cerámica como en el material lítico, etc. Este lugar fue abandonado al finalizar el siglo V D.C.

Aguada: una etapa de integración cultural

Durante los siglos VI al X A.C., comienza una segunda etapa en la vida agropastoril de las comunidades aldeanas, pues surgen expresiones de integración cultural en todo el Noroeste Argentino. Coincide con la aparición de un estilo cerámico muy extendido denominado Aguada, el cual se conoce a partir de la aparición de vasijas completas que procedían del sitio homónimo en el valle de Hualfin.

Para entonces existían dos espacios de interacción económica y cultural en el Noroeste Argentino. El primero se encontraba presente con poblaciones en la Quebrada de Humahuaca (sitios Yavi y La Isla de Tilcara) y en la Puna Seca. El segundo se identificaba con poblados asentados en las actuales provincias de Catamarca, La Rioja y San Juan. La mayoría de los sitios con cerámica de estilo Aguada se encuentran en el Valle de Ambato, Valle de Hualfin y Valle de Abaucán. En La Rioja se asientan en el Valle de Antinaco, Bañados del Pantano, y Valle de Vinchina principalmente.

Los asentamientos o lugares de residencia se edificaron con piedra, barro, madera y paja; constituyen recintos de forma cuadrangular y rectangular que miden entre 10 y 15 m. de lado, con patios adosados (ej. Cerco de los Palos, valle de Ambato). Otros tipos de construcción son los montículos de forma tronco-cónica con la cúspide plana. Se trataría de una arquitectura de tipo ritual que se destaca por la construcción de “centros ceremoniales”. En ellos se disponen estructuras piramidales y amplios espacios públicos donde se llevaban a cabo prácticas rituales dadas por la calidad de ofrendas de inhumación y los hallazgos de cabezas cercenadas (sacrificios humanos). “El Bordo de los Indios” en el valle de Ambato es un sitio ceremonial con un montículo de tres metros de alto, un recinto de 40 m. de lado y “patios” interiores. En consecuencia, se advierte un crecimiento demográfico con respecto a la organización de las aldeas preexistentes.

Su organización sociopolítica correspondería más bien a la de múltiples señoríos en una etapa incipiente, integrados por sociedades donde jefes y sacerdotes constituían la autoridad y controlaban la redistribución de los bienes de prestigio desde los centros ceremoniales.

Se puede decir que se trata de una sociedad jerarquizada, es decir, con diferencias sociales bien marcadas que se manifiestan a partir de los distintos tipos de enterratorios, número de individuos inhumados y la cantidad de ofrendas fúnebres. En el Valle de Hualfin se han encontrado tumbas con acompañamiento compuesto por varios objetos funerarios que van de 3 a 28, muchos de los cuales son cerámicos (pucos y jarros) mientras que otros son de piedra (hachas) o de metal (pinzas, agujas, sonajas y brazaletes).

La mayoría de los sepulcros -que contienen cerámica de estilo Aguada- son simples fosos cilíndricos y ovales. Los individuos aparecen enterrados directamente en el suelo y en posición genupectoral. Eran sepultados en forma individual y también se han encontrado varios sujetos en una misma tumba, aunque se desconoce si fueron inhumados simultáneamente.

Estas sociedades contaban con una economía de subsistencia basada en el cultivo de varias especies de maíz, porotos y calabazas, y en la cría de la llama. Entre las plantas que recolectaban se encuentra el algarrobo presente en extensos bosques, hoy casi desaparecidos, pues estos fueron reemplazados por barreales. Consumían sus frutos o vainas llamadas *algarroba* que era utilizada como alimento y con fines medicinales o curativos. Otras plantas recolectadas fueron el mistol, el chañar, el tala y el cardón. Para complementar la dieta estas comunidades recurrían a la caza del suri, de la

vicuña y del guanaco. El consumo de carne de llama se evidencia por la cantidad de huesos encontrados en los basurales.

Desde el punto de vista tecnológico, la cerámica es un referente importante para el estudio de estos grupos. Existen recipientes cocidos a atmósfera reductora y así resulta una pasta de color negro que caracteriza a la cerámica estilo Ambato y gris plomo a las de Hualfín. Las que son cocidas a atmósfera oxidante son de color rojizo, amarillo brillante, crema y marrón. Estos colores de pasta pueden ocultarse bajo un baño blanco como sucede con la alfarería de estilo Portezuelo del sur del Valle de Catamarca. También se han encontrado estatuillas macizas que representan figuras de hombres y mujeres, desnudas o vestidas y modeladas en actitud erguida o sentada.

La costumbre de fumar alucinógenos está registrada por el hallazgo de pipas. Se trata de pipas acodadas que tienen un hornillo cónico, sector donde se modela un rostro zoo-antropomorfo y aparecen con frecuencia en Ambato. Es en este periodo donde ocurriría el reemplazo de las pipas como instrumento para fumar por las tabletas de madera, el polvo alucinógeno era absorbido por la nariz como lo prueban algunos ejemplares procedentes del valle de Hualfín.

Los objetos de metal (oro, cobre y bronce) fueron utilizados con fines simbólicos sólo por un reducido número de individuos pertenecientes a una élite. Cetros de mando, hachas, cuchillos, adornos, pinzas de depilación, entre otros se trabajaron en bronce. Se destacan además las placas metálicas fundidas en bronce de contorno circular o rectangular que reproducen una rica iconografía como el personaje de las “manos vacías”. Esto indica ya un buen dominio de la pirotecnia para la fundición y por lo tanto una especialización por parte de los artesanos del metal.

Los objetos realizados en material percedero son menos frecuentes por la dificultad de su conservación, aunque no menos relevantes. En hueso se han encontrado torteros (contrapesos que sirven para hilar) decorados con figuras de felinos y espátulas. En madera, un mango de hacha tallado procedente de una cueva en La Guardia (La Rioja) y una figura antropomorfa encontrada en San Pedro de Atacama, pero posiblemente procedente del valle de Hualfín. Finalmente, se han conservado algunos especímenes textiles (uncu o camiseta) y de cestería (canastos con decoración en colores).

Con respecto al mundo simbólico, el estilo Aguada se identificaba con imágenes muy difundidas en casi toda su producción material: el personaje de los dos Cetros, imágenes de guerreros con grandes tocados, la imagen del hombre-jaguar y la figura del sacrificador con hacha y cráneo trofeo fueron temas recurrentes plasmados en la cerámica en objetos de metal o madera y en las pictografías. Personajes con máscara de felino, felinos con grandes garras y colmillos, felinos serpientes, felinos pájaros, felinos con cabeza humana, representaciones de cruces, todos estos forman parte del culto a este animal (ver Ilustración 15).

Las figuras plasmadas en la cerámica reproducen los temas característicos recién mencionados. Pero también pueden encontrarse figuras básicas como las humanas, de llamas, batracios, simios, vampiros, aves y figuras geométricas. Luego de estudiar la forma y el diseño, los arqueólogos han distinguido diferentes estilos cerámicos: Ambato negro grabado, Ambato

Tricolor, Portezuelo, Hualfin gris grabado, Hualfin pintado y Aguada meridional (ver Ilustraciones 16 y 17).

Hacia el noveno siglo después de Cristo, estos grupos comienzan a experimentar una vez más cambios que se reflejan en la cultura material. Una evidencia de cierta desintegración social se advierte en la decoración cerámica, pues la representación de la figura del felino y sus combinaciones comienzan a perder definición; así las figuras se descomponen en sus elementos constitutivos menores como garras, manchas o fauces en forma independiente, lo cual le ha valido la denominación de estilo cerámico “Aguada Decadente”.

Ilustración 15



Dibujo de figuras humanas correspondientes al estilo Aguada. (González, 1970, 1974)

Ilustración 16



Cerámica Estilo Hualfin pintado. Colección Guido Di Tella. Museo Nacional de Bellas Artes.

Ilustración 17



Estilo Ambato negro grabado. Colección Guido Di Tella. Museo Nacional de Bellas Artes.

Ciertamente la desaparición de estas sociedades se vinculó a la hipótesis de conflictos originados con otras poblaciones provenientes del oriente, dado que se encontraron cambios en su patrón de asentamiento: sus viviendas tendían a agruparse y aparecieron instalaciones defensivas (fortalezas), lo cual ya marcaría cierta presión social y competencia por el espacio. Otra explicación también ha cobrado fuerza y se basa en los cambios ecológicos producidos por alteraciones climáticas. Se trataría del inicio de un período de sequía hacia el 950 DC, provocado por la disminución gradual de las precipitaciones, lo cual habría ocasionado la desaparición de los algarrobales convirtiéndose este lugar en extensos barreales desde Catamarca hasta San Juan (ej. Bañados del Pantano y Hualfin). De esta manera se advierte entonces una disminución de sus poblados y un progresivo reemplazo por ocupaciones posteriores por parte de poblaciones que ocupaban las localidades actuales de Santa María y Belén en el valle de Hualfin.

33

Las poblaciones aldeanas en Cafayate

La zona de Cafayate se encuentra en la porción sur del valle Calchaquí a 1617 metros sobre el nivel del mar. Está flanqueada por dos cadenas montañosas de importancia: al este las Cumbres Calchaquíes y al oeste las sierras del Cajón o de Quilmes. Puede considerarse una zona estratégica dado que constituye un sector de paso hacia valles aledaños y está emplazada en una cuenca hidrográfica de gran envergadura conformada por la desembocadura de los ríos Santa María y Calchaquí (Ledesma y Subelza, 2014).

En este marco ambiental, las comunidades agro-pastoriles ya se habían instalado en la zona, prueba de ello son los sitios arqueológicos que indicarían una ocupación más estable.

De acuerdo con los estudios realizados en Cafayate, se han identificado unidades de viviendas, sectores destinados para el enterratorio de individuos, aleros con arte rupestre y espacios preparados para el cultivo.

Las viviendas se encontraban dispersas y muy próximas a cursos de agua permanente o estival. Aprovecharon las quebradas laterales originadas por arroyos que bajan de las cumbres y alimentan los ríos principales como el Calchaquí, el río Santa María y el río Las Conchas. Así, el fondo de valle, las laderas de los cerros y las cañadas fueron los lugares preferidos para la instalación de sus habitantes. Cabe mencionar que el lado oriental y bajada de las sierras del Cajón y los faldeos más bajos del oeste de las cumbres Calchaquíes fueron destinados para construir recintos habitacionales y acondicionados para el cultivo en porciones de terreno denominadas “canchones”.

Entre los sitios arqueológicos aldeanos se puede mencionar a La Banda de Arriba, El Divisadero, San Luis, San Antonio, Chuscha, Yacochuya, El Alisar, Río Seco, Molinos, Río Colorado, Toroyaco y Chimpa (Ledesma y Subelza, 2014).

En estos sitios las comunidades aldeanas dejaron abundantes vestigios de su ocupación como ser fragmentos y vasijas de cerámica, puntas de flecha con los restos de su talla, morteros individuales y bloques de rocas grandes sobre los que se han realizado hoyos en la parte superior. Estos se designaron como “morteros comunitarios”. Los vegetales como el maíz, la quinua, el zapallo, el poroto, el chañar, el maní y la algarroba parecen haber constituido parte de la dieta alimenticia de estas poblaciones. Las semillas de cebil también se consumieron como alucinógenos y están asociadas al uso de pipas.

Con respecto al patrón de inhumación, la modalidad ha sido la del entierro directo con acompañamiento funerario. En La Banda de Arriba el entierro es de carácter colectivo, pues se han sepultado 14 individuos cuyas edades oscilan entre los 50 y 15 años. Uno de ellos contenía como ofrenda un conjunto de vasijas cerámicas dispuestas dentro de un gran recipiente o urna, un collar de turquesa y malaquita y un cincel de bronce.

Tecnología cerámica

La cerámica se realizó con dos finalidades: para el uso cotidiano en las actividades domésticas y para depositarse como ofrendas en los enterratorios. Estos últimos proporcionaron gran cantidad de vasijas enteras en las que se ha podido diferenciar estilos o modalidades de confección. A su vez, estos estilos constituyeron importantes marcadores cronológicos, los suficientes como para estimar que estas sociedades habitaron la zona de Cafayate entre los siglos III y X de nuestra era.

Los estilos cerámicos -como Candelaria y Ciénaga- son de frecuente aparición, aunque con ciertas particularidades. Mientras que los estilos de Aguada y San Francisco están presentes, pero de forma esporádica o aislada.

Ilustración 18



Recipiente estilo Candelaria- La Banda de Arriba, Cafayate .

Las vasijas de estilo Candelaria son reconocibles por su forma globular, modeladas con figuras de animales y de rostros humanos. Suelen tener una pasta de color gris, marrón y negra, y son prolijamente pulidas. El agregado de pastillaje para representar un personaje es común para decorar la pieza. Se denomina “pastillaje” al agregado de porciones pequeñas de arcilla sobre la superficie de una vasija con fines decorativos. Pueden modelarse cejas, ojos, pequeñas cabezas, extremidades animales o humanas. Sus formas son botellas, pucos y jarras (ver Ilustración 18).

En el estilo Ciénaga se ha preferido en cambio la decoración grabada para representar en forma geométrica animales y figuras esquemáticas que están distribuidas en campos decorativos sobre el cuerpo de jarras, botellas y vasos. También presentan una pasta de tono gris y negro resultado de una cocción reductora y un pulido uniforme en toda la superficie (ver Ilustración 19)

Los atributos que comparten ambos estilos son la base plana y el asa vertical en forma de cinta como así también las tonalidades oscuras de las pastas.

Con respecto a los recipientes con decoración pintada si bien son escasos se han utilizado los colores negro y rojo sobre un fondo crema, y negro sobre el tono de fondo de la arcilla.

Ilustración 19



Recipiente negro grabado – La Banda de Arriba. Cafayate.

Ilustración 20



Fragmento de cerámica estilo Aguada Tricolor, Cafayate (Ledesma y Subelza, 2014)

De estilo Aguada solo se han recuperado algunos fragmentos durante la recolección de superficie. Uno de ellos pertenece a un puco cuya decoración pintada exhibe una imagen de un personaje antropomorfo con un tocado en la cabeza (adorno cefálico), aros y una boca abierta provista de dientes. Otro fragmento pertenece al estilo Guachipas policromo o Aguada decadente caracterizado por el uso de orlas negras que representarían “manchas del felino” sobre una pasta roja. En el sitio El Divisadero se halló

un puco con similar decoración el cual forma parte de la colección privada del museo Bravo en Cafayate (ver Ilustración 20).

El estilo San Francisco se identifica por las pipas grises con modelado antropomorfo y extremidades cónicas; junto al cebil pudieron ser obtenidos por intercambio ya que proceden de la zona de yungas (ver Ilustración 14).

De todas maneras, otros recipientes conservan un estilo propio en la zona como las jarras provenientes de San Carlos o “jarra con pico vertedero”. Se caracterizan por poseer un cuerpo sub-globular y cuello alto con un asa vertical que se opone a un pico vertedor de líquido. Sus variantes están confeccionadas en tonos grises o naranjas según el tipo de cocción realizada. Otra jarra Tricolor presenta una compleja decoración geométrica pintada en negro y rojo sobre crema que no parece ser de origen local (ver Ilustración 21).

Ilustración 21



Jarra tricolor. La Banda de Arriba, Cafayate.

Ilustración 22



Jarra estilo San Carlos. La Banda de Arriba, Cafayate

Es interesante aclarar que todos estos estilos cerámicos han sido utilizados por comunidades que habitaron desde la zona de San Carlos hasta Tolombón y elaborados con suficiente destreza tanto en el modelado como en la decoración y la cocción. Su distribución coincide con cierta homogeneidad ecológica-ambiental. Esto supone la existencia de recursos naturales accesibles, como la disponibilidad de canteras de arcilla de buena calidad para la manufactura cerámica, de bosques de algarrobo (con suficiente leña como combustible para la cocción), de cuencas hidrográficas cercanas y de una amplia estación seca (factor que incide en los tiempos de su manufactura), todo lo cual debió favorecer el inicio y la continuidad de la producción cerámica.

38

De intercambios lejanos y cercanos

De acuerdo con los estilos cerámicos presentes, los motivos empleados en el arte rupestre, los objetos encontrados como ofrendas en los entierros y los vegetales consumidos, se ha planteado que en este período las comunidades habían mantenido un activo intercambio de bienes en diferentes direcciones. Una posibilidad es la circulación a través de un camino en sentido este-oeste y viceversa que pasaría por Guachipas, Santa Bárbara, Amblayo, Jasimaná y Puna.

A partir del análisis de distribución de la cerámica se ha planteado la misma relación entre el sector del Valle del Cajón (Catamarca), sur del Valle Calchaquí y selvas sub-occidentales; mientras que la circulación de vasijas es más restringida de norte a sur si se considera cierta frecuencia de aparición desde el norte de San Carlos hasta el norte del Valle de Santa María.

Otros elementos que suponen circulación son, como ya se ha mencionado, el maní, el cebil, las pipas y la cerámica de estilo Candelaria de clara procedencia oriental en la zona de Yungas. Por otra parte, las turquesas son obtenidas más bien de la región de Puna.

Todo esto, sumado a las evidencias sobre la presencia de la llama, por su modelado en la cerámica, por su reiterada representación en el arte rupestre y por los restos óseos encontrados en uno de los sitios de La Banda de Arriba, ha generado la idea que el caravaneo de llamas debió tener importancia en esta porción del valle, lo que explicaría a su vez la variabilidad de bienes de consumo y de recursos vegetales alóctonos encontrados como resultado de esta clase de movilidad.



5. Los artesanos y la especialización de actividades

Carolina Albistro



Aproximadamente desde el año 1000 D.C., las poblaciones del Noroeste Argentino se caracterizaron política y socialmente de manera disímil en la Quebrada de Humahuaca, la Puna, Valles Calchaquíes, Valle de Lerma, Selvas occidentales y el Valle de Hualfin, entre otros. Por ejemplo, las particularidades pueden observarse arqueológicamente en la arquitectura y la urbanización.

Desde el punto de vista arquitectónico, la arqueóloga Myriam Tarragó define como característico de esta etapa a los “pucarás” que son centros residenciales defensivos, ubicados en la cima de cerros o lugares de difícil acceso y con buena visibilidad del paisaje (Tarragó, 2000). Esto indicaría situaciones de continuas disputas entre los pueblos y la consiguiente necesidad de defensa, tanto en la construcción de los nuevos sitios habitacionales como de aquellos en donde se procuraban los recursos naturales necesarios para el abastecimiento de la sociedad que poseía ahora territorios bien controlados y defendidos.

Otra característica de este periodo fue la intensificación y especialización del manejo de los recursos naturales. Tarragó considera que la agricultura hidráulica, el control de diversos pisos ecológicos y una explotación ganadera intensiva estaban bien establecidos. Durante ese proceso, se acentuaron las relaciones sociales desiguales tanto en la organización del trabajo como en la distribución y el consumo de bienes (Tarragó, 2000). Se impulsó la metalurgia del bronce, la alfarería y la textilera; los productos obtenidos eran destinados a la subsistencia, como así también a usos ceremoniales, de élite, de trabajo, etc. Se visualiza, asimismo, una delimitación y división de los espacios sociales donde se observa una marcada diferenciación entre los espacios utilizados para la vida doméstica y aquellos cuyo uso se restringía a las actividades colectivas.

En este momento de la historia de la subregión valliserrana es considerable el aumento de la población y su agrupación en centros urbanos o semi-urbanos, así como la creación de jefaturas o cacicazgos con marcada estratificación social.

Anteriormente se consideraba la existencia de una “cultura” llamada “Santamariana” (ver Ilustración 23). Llevaba este nombre debido al lugar donde se hallaban frecuentemente vasijas cerámicas con formas y diseños muy particulares. Actualmente, se sabe que es un estilo cerámico que suele encontrarse con frecuencia en diferentes zonas del Noroeste Argentino y no solamente en el valle homónimo. Cabe aclarar que los espacios geográficos ocupados por los grupos aquí mencionados no se corresponden necesariamente con las divisiones políticas actuales, por lo cual es frecuente encontrar influencias culturales y artísticas similares en las distintas provincias que conforman esta región. Se considera posible la influencia de estilos y características entre poblados, no por esto debe negarse que algunas similitudes fueron provocadas por las invenciones de cada grupo.

Ilustración 23



Urna bicolor (negro sobre ante) estilo Santamariana- Yocavil. Procedencia Animaná (Museo de Antropología de Salta, Colección Universidad Nacional de Salta).

De acuerdo con numerosas investigaciones arqueológicas, se estima que los inicios del estilo cerámico santamariano se ubica hacia el año 1000 D.C. aproximadamente. Este llegó incluso a modificarse con la llegada de la invasión incaica que se vio reflejada, por ejemplo, en variaciones estilísticas y morfológicas de los artefactos cerámicos, los cuales aun así no perdieron del todo aquellas características que permiten ubicarlos en ciertos momentos de la historia del Noroeste Argentino.

Otro interesante centro de interacción se encontró en la zona de Humahuaca y sus quebradas subsidiarias. Allí, en los últimos cinco siglos antes de la invasión de los europeos, se formó un complejo sistema político y social que tenía como base de sustento la agricultura y la ganadería,

actividades para las cuales se ocupaban distintos tipos de suelos e importantes obras de ingeniería como andenes de cultivo y canales de riego. En los Andes meridionales operaba un especializado sistema político que nucleaba a las tres principales zonas de asentamiento humano: Humahuaca (Pucará El Rodeo, Peñas Blancas, Calete, La Huerta y Campo Morado); Tilcara (Pucará de Tilcara) y la parte sur (Pucará de Volcán). El ejercicio político se realizaba sobre una constante lucha por el poder en donde se interrelacionaban situaciones de alianza con otras de conflictos entre las diferentes zonas.

Asimismo, en la Quebrada del Toro (actual provincia de Salta), se constituyó en el mismo lapso un significativo espacio económico y social que tuvo como cabecera el centro urbanizado de Santa Rosa de Tastil (Cigliano, 1973).

Los especialistas

Si bien en el período de las primeras poblaciones aldeanas se había inferido la presencia de artesanos, es después del año 1000 D.C. cuando los materiales y la tecnología empleada indican no sólo la especialización artesanal, sino también la producción de bienes en grandes cantidades, incluso con cierta estandarización. Ello se observa claramente tanto en la alfarería como en la metalurgia, hilandería y en la arquitectura.

Alfarería: el trabajo en cerámica

Uno de los rasgos más conocido de estas sociedades es la inhumación de niños en urnas cerámicas. Como tapa de las urnas se utilizaban pucos. Los colores predominantes en la decoración fueron el negro, rojo, ante y blanco. Aunque los motivos son generalmente los mismos, varían su combinación según las diferentes regiones.

Ilustración 24



Puco cerámico estilo santamariano. Procedencia Animaná, Museo de Antropología de Salta (Colección Universidad Nacional de Salta)

Además de urnas, la fabricación cerámica tenía un uso más extenso. Podía utilizarse para confeccionar bienes domésticos destinados a la cocción de alimentos, almacenamiento de líquidos y comidas, etc. Estas ollas y jarras no llevaban motivos incisos, aplicados o dibujados, sino que eran de manufactura común o tosca.

Otro tipo de recipiente en cerámica son los vasos libatorios. Estos recipientes se encontraban decorados con pintura, tenían diferentes tipos de asas y adornos de rostros humanos y animales en pastillaje como batracios (sapos), serpientes, quirquinchos y felinos (ver Ilustraciones 24 y 25).

Ilustración 25



Vaso libatorio. Procedencia Kipón, Museo de Antropología de Salta (Colección Universidad Nacional de Salta)

Metalurgia: el uso de los metales

El uso del cobre, plata y oro tuvo un desarrollo considerable en este período en el cual surgen los especialistas que trabajaban estos minerales. A partir de ellos se producen una gran variedad de bienes, tanto para suntuarios como para el trabajo y el uso en general. (ver Ilustraciones 26 a 28).

Ilustración 26



Instrumento de metal. Procedencia Valle Calchaquí. (Museo de Antropología de Salta. Colección Universidad Nacional de Salta).

Ilustración 27



Campana de bronce con dos figuras de cabezas humanas invertidas. Estilo santamariano. Colección Ministerio de Relaciones exteriores y culto, República Argentina. Museo Nacional de Bellas Artes.

Ilustración 28



Instrumento de metal, cincel. Procedencia Valle Calchaquí (Museo de Antropología de Salta, Colección Universidad Nacional de Salta)

Textilería

Los camélidos tuvieron gran importancia en el noroeste argentino, esto puede inferirse por las variadas e innumerables representaciones que se tienen de éstos, ya sea en el arte rupestre o en decorados de vasijas. Uno de los usos de estos animales fue el aprovechamiento de fibras para la fabricación de lanas.

Con la fibra que se obtenía de la llama y la vicuña se tejían “unkus” que eran vestidos largos como túnicas y se ajustaban a la cintura con una faja tejida. La mayoría de estos eran marrones lisos, pero algunos tenían motivos de suris, grecas, líneas y figuras humanas en distintos colores.

Además de este tipo de vestimenta se confeccionaban ponchos, mantas, y otros elementos de uso doméstico como cordeles, gorros, bolsas y hondas. Con la combinación de lana y cabello humano llegaron incluso a fabricar pelucas; con la combinación de cuero y cordeles, ushutas (sandalías de cuero) (ver Ilustraciones 29 y 30).

Los vellones eran hilados con husos de madera y torteros de piedra, cerámica o hueso; luego se implementó el uso de telares para los tejidos (ponchos, mantas, uncus) donde se utilizaban palas planas para separar los hilos y peines de madera o hueso para cardar la lana (ver Ilustraciones 31 y 32).

Ilustración 29



Material textil. Procedencia: Santa Rosa de Tastil

Ilustración 30



Peluca. Procedencia: Santa Rosa de Tastil

Ilustración 31



Cuchillón de madera de quebracho colorado. (Museo de Antropología de Salta, Colección Universidad Nacional de Salta)

Ilustración 32



Pala de madera. Procedencia: El Churcal (Museo de Antropología de Salta, Colección Universidad Nacional de Salta)

Tecnología ósea: el trabajo en hueso.

El material óseo es difícil de encontrar debido a que es perecedero, pero si las condiciones son apropiadas puede hallarse en buen estado, tal es el caso de Santa Rosa de Tastil que debido a su clima seco y frío permitió la conservación de huesos y textiles.

Los huesos no se hallaron solamente como restos de consumo de animales, sino que también se han trabajado (a veces al igual que la madera). Con este material, especialmente proveniente de los camélidos, se confeccionaron instrumentos musicales, peines, tubos, espátulas, topus, punzones, boquillas y carretes entre otros (ver Ilustraciones 33 y 34).

47

Ilustración 33



Instrumentos realizados en hueso. Procedencia: Santa Rosa de Tastil

Ilustración 34



Instrumentos musicales realizados en hueso. Procedencia: Santa Rosa de Tastil

Economía agropastoril

La economía estaba basada en una agricultura intensiva, la construcción dedicada al regadío muestra la importancia que tenía la producción de alimentos. Aun así, la recolección continuó siendo un modo útil para la apropiación de los recursos que incluso perduró hasta épocas posteriores a la conquista española.

Se manifestaron cambios notables en esta época. Sobresale el uso de los terrenos cultivables de modo intensivo debido al desarrollo de complejos hidráulicos y del aprovechamiento de laderas de cerros para la creación de terrazas de cultivo. Esto tenía como objetivo incrementar la producción porque el número de habitantes crecía permanentemente en las aldeas y ciudades. Como indica Tarragó (2000), tres grandes sistemas se practicaron al mismo tiempo: el cultivo de fondo de valle, el cultivo de ladera en andenes y la explotación de cuencas de alto rendimiento.

Ottonello y Lorandi (1987) consideran que el aprovechamiento de tierras para el cultivo fue tan extenso que se acondicionó casi la totalidad de los terrenos disponibles. Éstos podían encontrarse próximos a los poblados o alejados de ellos, para los cuales se construyeron grupos habitacionales de tamaño reducido y refugios para la vigilancia de los cultivos. Las laderas de los cerros eran ahora terrazas de cultivo, cuya función era la de evitar la erosión y mantener la humedad de los suelos. Para optimizar la productividad se implementaron obras de irrigación (canales y represas) y la rotación de los cultivos que aseguraba el descanso del suelo.

Finalmente, las autoras mencionan en su trabajo que el control de la erosión, las obras de riego, la planificación de los cultivos y el cálculo de la

extensión de tierras requeridas debieron exigir una cooperación organizada del trabajo y una centralización administrativa. Este punto de vista no resulta extraño si se considera que en este período la organización de las sociedades es más compleja que aquellas del período precedente, puesto que se acentúan las relaciones sociales desiguales (Tarragó, 2000) (ver Ilustración 35).

En los sitios arqueológicos se han registrado vestigios de la actividad ganadera como ser una gran cantidad de restos óseos de camélidos, estructuras de corrales, fibras de textiles de lana de llama. Uno de los indicios del activo tráfico caravanero que se mencionó con anterioridad está relacionado primeramente con los dibujos realizados en el arte rupestre como así también con las tarabitas (o ganchos de madera) que se utilizaban para asegurar las cargas (ver Ilustración 36).

Ilustración 35



Terrazas de cultivo. Procedencia: El Alisar. Cafayate

Ilustración 36



Tarabitas o ganchos de madera. Procedencia: Santa Rosa de Tastil

Costumbres funerarias

El culto a los muertos tiene un carácter particular en este período. Los niños y los adultos no eran sepultados del mismo modo, los primeros eran depositados después de su muerte en urnas de cerámica especialmente preparadas. Éstas estaban compuestas de tres partes: una base troncocónica, un cuerpo globular y un cuello evertido, frecuentemente tenían la representación de una figura con rasgos humanos que se desdobra en ambos lados de la vasija (ver Ilustración 38). El arco de las cejas, los ojos oblicuos, la boca y los brazos en el vientre de la urna podían aplicarse en relieve o pintados. En el cuerpo de las vasijas se observan líneas paralelas o angulares con puntos negros, triángulos, rombos, líneas escalonadas, líneas con volutas y grecas con motivos figurativos como el ñandú o suri, batracios (sapos) y serpientes bicéfalas. Las figuras humanas tenían túnicas con distintos dibujos.

A diferencia de los infantes, los adultos eran enterrados generalmente en “cistas”, es decir, en recintos de planta circular o rectangular a veces revestidas con paredes de piedras encajadas, cerradas en falsa bóveda o con lajas planas. En otros casos se han registrado entierros de adultos en vasijas cerámicas de grandes dimensiones (más de un metro de diámetro) y sin decoración alguna. Abundantes ejemplos se observan en el Valle de Lerma, Cafayate y Pampa Grande (Salta).

Se puede inferir que existen diferencias sociales y de prestigio si se tienen en cuenta las cualidades constructivas de las tumbas y el acompañamiento funerario con el que son enterrados los difuntos, esto dependía de su sexo, edad y rango. “Las diferencias en jerarquía social se reflejaba en la disposición y la riqueza de los ajuares fúnebres” (Tarragó, 2000: 295).

El entierro podía realizarse en cementerios alejados de los centros urbanos o en las mismas casas de vivienda. El pucará de Tilcara posee una necrópolis compuesta de una gran cantidad de cistas, ubicadas en la ladera del cerro, se ve allí una diferenciación entre la morada de los difuntos y el gran asentamiento urbano (ver Ilustración 37). A diferencia de este tipo de costumbre funeraria, asentamientos como el de Quilmes carecen de una necrópolis ya que los difuntos fueron enterrados dentro de los recintos habitacionales o en cistas que se encontraba adosada a estos.

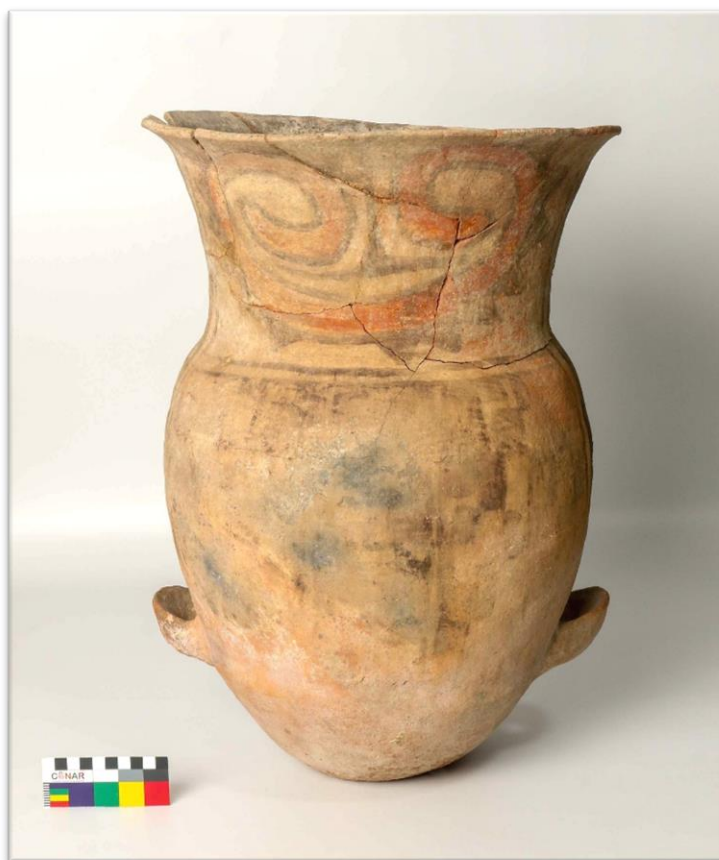
Asimismo, los restos óseos de las personas encontrados en determinados contextos, posiciones o con un acompañamiento mortuario específico pueden brindar mucha información sobre la vida cotidiana y simbólica, como ser edad, sexo, parentesco, alimentación, posición social, tareas que desarrolló en vida y causas probables de muerte.

Ilustración 37



Necrópolis del Pucará de Tilcara. Procedencia: Tilcara

Ilustración 38



Urna cerámica. Procedencia: La Banda de Arriba, Cafayate (Museo de Antropología de Salta)

Algunos ejemplos arquitectónicos y urbanísticos en el Noroeste Argentino

Rincón Chico

Se encuentra en el valle de Yocavil (Catamarca) y es uno de los pucarás más conocidos, es considerado un núcleo fortificado que se caracteriza por la construcción de viviendas en un cerro escarpado, que implicó el trabajo en obras constructivas para evitar derrumbes provocados por las lluvias y para emplazar las zonas residenciales en plataformas escalonadas (Tarragó, 2011).

Los recintos habitacionales estaban ordenados en forma de damero (o trazado cuadrangular). Estas casas eran comunales; existía un desnivel entre el piso exterior y el del albergue al cual se accedía por medio de escalinatas en pasillos.

Al igual que en otros sitios, las formas circulares o semi circulares no se utilizaron para la habitación y conformaban cistas (entierros), silos (almacenaje) y lugares de molienda.

Molinos

El sitio arqueológico se encuentra en el Valle Calchaquí (Molinos, Salta). Las piedras que formaban el sitio se reutilizaron durante la colonización española para la conformación de la Iglesia de San Pedro Nolasco de Los Molinos y en la actualidad se vio nuevamente afectado con la construcción del acceso desde la ruta 40 y con la creación de una represa para riego.

El patrón de asentamiento de Molinos I es conocido como “damero” o “tablero irregular” (los recintos habitacionales se construyeron con formas cuadrangulares y rectangulares con ángulos redondeados) y su crecimiento fue espontáneo, es decir, no se planificó su expansión sobre el terreno de pie de monte donde está emplazado. En el sitio no se encuentra una plaza o sitio centralizador de actividades ya que los recintos no están intercomunicados entre sí. Sucede lo mismo con las unidades de vivienda donde no hay espacios que comuniquen los recintos que las componen.

A diferencia de otros sitios, en Molinos I no se encontraron indicios de enterratorios en la zona de residencia, sino aproximadamente a 1 km de distancia y en las márgenes del río.

Otra característica es la cerámica que es diferente a otros estilos de la época. Los arqueólogos Lidia Baldini y Rodolfo Raffino agruparon los hallazgos en cuatro variedades del grupo al que denominaron “Molinos” (bicolor, tricolor, negro sobre rojo y liso). Los autores indican que la alfarería Molinos está asociada a la cerámica santamariana - calchaquí y se diferencia de los estilos cerámicos santamarianos. La decoración de los elementos cerámicos hallados en el sitio son motivos geométricos (Raffino y Baldini, 1983).

El Churcal

Se encuentra en el Valle Calchaquí, provincia de Salta, y es otro asentamiento emplazado en el pie de monte. La disposición de los recintos muestra que el crecimiento demográfico del Churcal y la complejidad de la vida urbana fueron los factores que cambiaron el modo de trazado urbano, desde uno que era con anterioridad espontáneo a otro planeado; se encuentra asociado con arquitectura agrícola y con evidencias de actividades de caza y recolección como animales y plantas silvestres (Baldini et al, 2007).

Los suelos con pendiente fueron preservados por medio de la nivelación artificial, donde se crearon canchones y terrazas de cultivo con paredes de piedra seca. De este modo se evitaba la erosión eólica y fluvial. También se encuentran parcelas de cultivo próximas al río Calchaquí, algunas de ellas se reutilizaron hasta el día de hoy.

El patrón de asentamiento de este sitio es el llamado “damero regular con trazado lineal”, aunque en algunos lugares puede verse también un trazado en damero irregular. Tiene arquitectura en piedra seca y con materiales perecederos (madera). Para la construcción de las viviendas se utilizaron piedras planas clavadas verticalmente que cumplían la función de trabas para aquellas piedras ubicadas horizontalmente de menor tamaño. La planta cuadrangular o rectangular se utilizó para los recintos habitacionales, a diferencia de las plantas circulares o cistas empleadas para la parte

funeraria y el almacenaje. La arquitectura de los recintos albergues era semisubterránea, esto permitió una mejor adaptación a los fuertes vientos y a los cambios de temperatura que ocurren en el transcurso del día a la noche.

Las cámaras funerarias eran generalmente de planta circular con paredes recubiertas de piedras y se tapaban con piedras planas y alargadas (utilizando vigas de madera para mantenerlas) o con techado en falsa bóveda. Los párvulos eran enterrados en urnas del estilo Santa María, como es característico en todo el período, mientras que los adultos en cistas. El indicio de la presencia de un enterratorio en este sitio eran montículos de tierra de hasta 2 metros de altura o a veces hileras de piedras.

Los recintos circulares fueron además utilizados para el almacenaje de alimentos, se realizaban dentro de recintos semisubterráneos de tamaño reducido con planta circular, las paredes eran de piedra y su construcción se asemejaba (al igual que en los enterratorios) a la de los recintos habitacionales. Los techados de estas estructuras eran también similares a los utilizados en la parte funeraria, con piedras planas y alargadas. Debido a que los materiales de molienda se encontraron sin un orden aparente, se cree posible el ejercicio del procesamiento y molienda de granos en el espacio ocupado por los recintos habitacionales.

Resulta significativo señalar la especialización que se produjo durante este período, lo cual permitió mayor aprovechamiento de los recursos, a su vez, impulsó la competencia (o alianzas) entre diferentes entidades sociales, complejizando las redes políticas y económicas.

Por último, no hay que olvidar la gesta de sistemas políticos tendientes a la centralización del poder, acompañadas por la lucha por la manipulación de los recursos (naturales y estratégicos).

Todo este proceso que tuvo siglos de gestación y desarrollo fue luego redefinido bajo el dominio Inca de la zona del Noroeste Argentino.

Estas poblaciones que habitaron las primeras ciudades del Noroeste Argentino se organizaron políticamente en jefaturas. Se trata de los mismos grupos que resistieron a los incas pero que posteriormente se anexaron al imperio. Son los mismos grupos que posteriormente formaron parte de una segunda resistencia, en este caso a los españoles.

En la zona de Cafayate es normal observar en la superficie de los campos fragmentos de cerámica con estilo santamariano, no son raros los hallazgos de vasijas completas, enterratorios, campos de cultivo o restos de viviendas. Como se observará en los apartados siguientes, las poblaciones emplazadas en la confluencia de los ríos Calchaquí y Santa María tuvieron un rol importante en las resistencias mencionadas.



6. La llegada de Huayna Capac. La primera resistencia

María Jimena Villarroel

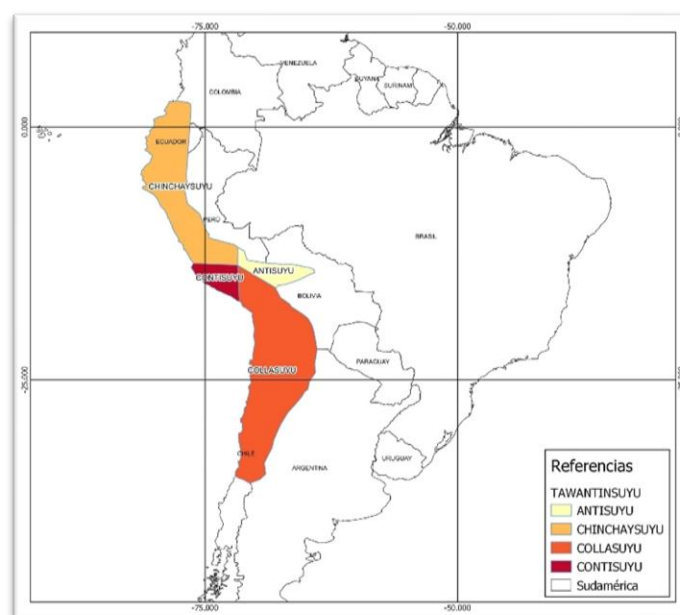


La dominación Inca

Los Incas fueron un pequeño señorío o reino ubicado en el Valle peruano del Cuzco. Este pueblo agricultor que habitaba el área aproximadamente desde el año 1100 poseía una organización social y política que controlaba la producción y las comunicaciones. La autoridad suprema era el Inca, al que le seguían en orden de jerarquía los sacerdotes y funcionarios, los curacas o jefes locales y los ayllus o comunidades domésticas. Desde Cuzco, los sucesivos soberanos incas comenzaron a expandirse en los Andes peruanos. Anexaron a su estado otros reinos por medio de enfrentamientos - bélicos o rituales- que culminaban con la incorporación de los vencidos bajo las normas incaicas.

Al gran imperio se le denominó “Tawantisuyu” o “El dominio de las cuatro regiones” ya que estaba dividido en cuatro grandes zonas o “suyus”. Al norte se encontraba la región denominada “Chinchaysuyu” que era la de mayor importancia social para el imperio ya que allí residía el Inca y, además, estaba ubicado en el centro del Incanato, es decir el Cuzco u “ombligo del mundo”. Al este estaba el “Antisuyu” que abarcaba el noroeste de Bolivia y el sureste peruano. Al sur se encontraba el “Collasuyu”, región a la que pertenece el Noroeste Argentino y al oeste, por último, el “Cuntisuyu” (ver Ilustración 40).

Ilustración 39



El gran imperio Inca o Tawantisuyu y su división en cuatro regiones

El ingreso incaico al Noroeste Argentino tuvo lugar a mediados del siglo XV en épocas del reinado de Huayna Cápac. La ocupación incaica abarcó menos de un siglo, a pesar de tan breve tiempo, el imperio tuvo un fuerte impacto en las comunidades locales. Las principales causas de su expansión fueron la de conseguir más tributarios, bienes que eran escasos e incluso inexistentes en su territorio, también adquirir nuevas tierras para la construcción de la fortaleza de un nuevo inca. Esto se debía a que al morir el Inca reinante el heredero recibía solo el título de soberano y debía conseguir nuevas tierras para su panaca (familia real).

La integración del noroeste a la organización estatal se formalizó desde lo administrativo con la creación de cuatro provincias. Al norte se encontraba Humahuaca, cuya capital fue el poblado de Tilcara. Continuaba la provincia de Chicoana, cuya capital era La Paya, en el alto valle Calchaquí. Un poco más al sur se extendía Quire-Quire, cuyos principales asentamientos posiblemente fueron Tolombón y el Shincal (Catamarca). Estos posibles centros económicos-políticos poseían diferente infraestructura edilicia. Y, por último, al sur se encontraba la provincia austral, cuyo centro era la tambería de Chilecito en La Rioja.

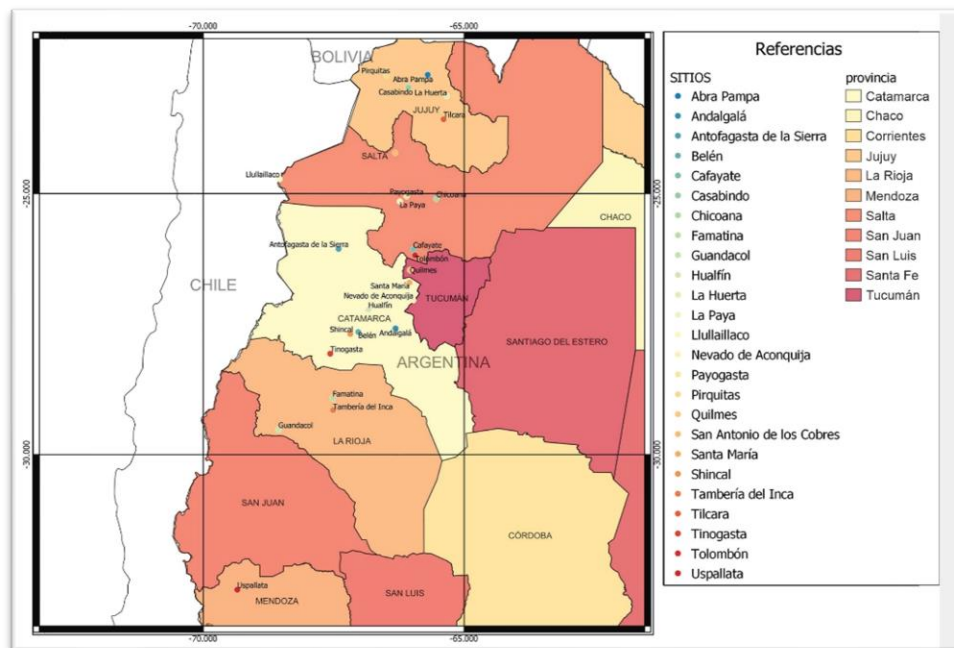
La dinámica de esta organización compleja dependía de la capacidad de movilizar con eficacia personas, bienes e información, desde y hacia las cabeceras políticas. Esto se logró por medio de la construcción del sistema vial llamado qhapaq ñan o camino del Inca que aseguraba el transporte y la comunicación. Este sistema vial no fue construido por el imperio, sino que reutilizó caminos, los reestructuró y acondicionó con arquitectura cuzqueña.

Los Valles Calchaquí-Yocavil fueron territorios de alta complejidad sociopolítica ya que allí se construyeron centros administrativos importantes. Los distintos poblados que formaban parte de esta zona asumían diferentes jerarquías (grupos que ya fueron descriptos en el capítulo anterior). Había

pueblos que detentaban un mayor control político en el marco regional. Entre estos se encontraría Quilmes, Tolombón, Fuerte Quemado, Rincón Chico, etc. A pesar de la influencia Inca en esta región, se resalta que las poblaciones locales ejercieron resistencia al dominio del imperio ya que se trataba de señoríos que gozaban de autonomía. Por esta razón, el Tawantisuyu tuvo que optar por el establecimiento de colonos extranjeros que respondían a sus intereses, que eran llamados “mitimaes” (ver Ilustración 40).

Otra forma de control social por parte del imperio fue la construcción de tambos que eran centros agrícolas y de producción ganadera (llama, guanaco, etc.). Estas edificaciones tuvieron la función de aprovisionar a los contingentes que atravesaban el territorio para hacer sentir la presencia de su dominio y remitir al centro administrativo los productos que demandaban. Los pucarás, guarniciones militares, cumplían la función de proteger los poblados de los enemigos y resguardar los territorios ya conquistados de eventuales rebeliones internas. Estos no fueron puramente incaicos ya que en períodos previos a la ocupación del territorio se construyeron y utilizaron como forma de defensa. En algunos casos fueron reocupados y reutilizados por el imperio, como ocurre en el caso de La Paya (Cachi), Tilcara (Quebrada de Humahuaca, Jujuy) y Andalgalá (Catamarca).

Ilustración 40



Sitios con influencia Inca en la Argentina

El imperio se encargó de difundir los rasgos arquitectónicos propios para dejar huella de su presencia en los territorios conquistados. Es así como en el Noroeste Argentino se construyeron edificaciones propiamente incas o al menos con sus técnicas de construcción ya que aquí los materiales de edificación no eran los mismos que los cuzqueños. En este caso se hace referencia a las “kallankas” que tenían como funcionalidad el alojamiento para las tropas o caravanas que circulaban por el territorio (ver Ilustración 41). Con

la funcionalidad de almacenar productos y bienes se encontraban las “collcas” (ver Ilustración 42).

La dominación por parte del imperio no solo se trató de la imposición de rasgos arquitectónicos o del despliegue de instalaciones. El Tawantisuyu también acudió a la manipulación del sistema de creencias para tratar de legitimar su dominio. Se destaca que algunos elementos ya estaban presentes en estas sociedades (por ejemplo, la utilización de apachetas o montículos de piedra que marcaban puntos de tránsito), pero el soberano redefinió algunas prácticas, utilizándolas en función de sus intereses.

Sin duda hay que hacer referencia a las actividades ceremoniales que tuvieron como escenario los picos montañosos. Estos eran llamados “huacas” o lugares sagrados a los que se debía rendir culto y dar ofrendas, las cuales eran objetos valiosos o en ocasiones también personas. Un claro ejemplo de estas prácticas son los niños del Llullaillaco. Tres niños ofrendados al Volcán de 6.715 msnm con un acompañamiento funerario que contaba con 150 piezas de origen inca. Estos se entregaron como ofrendas a la gran huaca.

Ilustración 41



Kallanka. Restos del hastial en Potrero de Payogasta (Salta). Cachi

Ilustración 42



Collca. Potrero de Payogasta

Indicadores de la presencia del Incanato en la región

Uno de los elementos diagnósticos empleados por los arqueólogos para afirmar la presencia imperial es la alfarería que en muchas ocasiones llegaban a los diferentes lugares en forma de regalos del Inca a los curacas locales como agradecimiento a la ayuda aportada. Entre las piezas más difundidas estuvieron los llamados “platos patos”. Otras formas comunes fueron las vasijas de cuello estrecho y cuerpo redondeado con una amplia asa lateral y en ocasiones con pedestal, y los “aríbalos” que eran botellones ovoides, con base en punta, cuello estrecho y borde evertido y pequeñas asas laterales, eran usados para contener líquidos, posiblemente para el transporte a larga distancia. Las decoraciones solían ser en color rojo, negro y blanco, representando figuras geométricas, líneas quebradas y los llamados “helechos”. Por lo general, la alfarería era realizada localmente y seguía los cánones dominantes, pero los artesanos introducían elementos decorativos autóctonos, a este estilo mixto se le denominó “Inca provincial” (ver Ilustraciones 43 a 46). Uno de los casos más claros para el noroeste es el estilo cerámico conocido como “Inca Paya” en el norte del Valle Calchaquí.

En el tratamiento y extracción de metales también se pudo ver la presencia Inca. Estos incorporaron nuevos diseños y motivos a los que ya estaban presentes en el Noroeste. Es muy habitual ver que después de la llegada del imperio, los motivos con que se decoraban, por ejemplo, los grandes discos disminuyeron su tamaño y aumentó la extracción del oro y la plata. La escala de producción de objetos de metal (como por ejemplo los colgantes, topus o prendedores) se incrementó a la llegada del Inca ya que los mayores volúmenes de instrumentos construidos se utilizaron como objetos suntuarios (ver Ilustración 47). Estos acreditaban un alto valor político y simbólico.

Ilustración 43



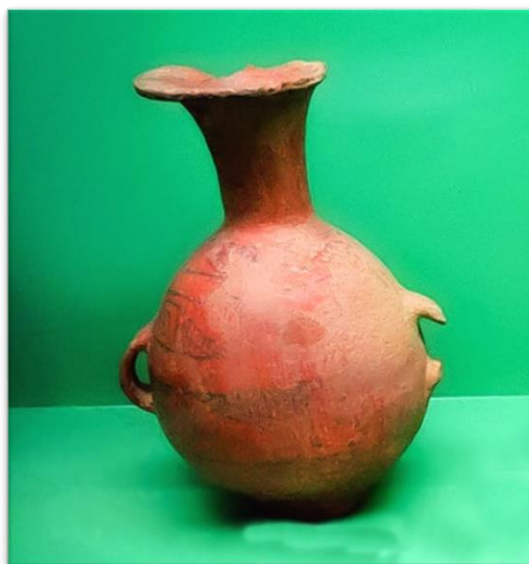
Plato pato. Museo Eric Boman. Santa María Catamarca

Ilustración 44



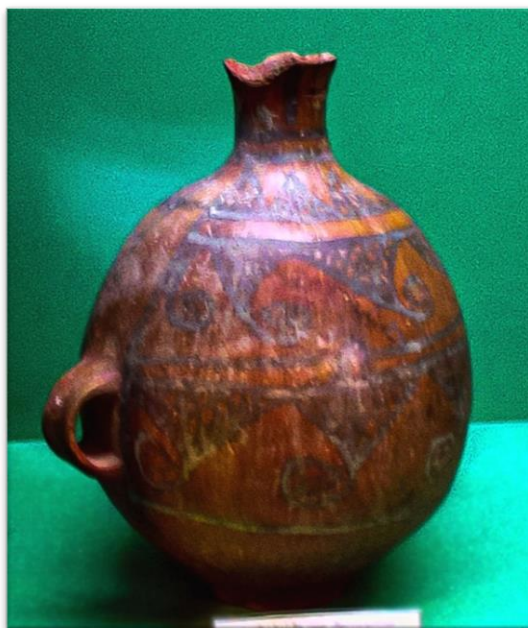
Apéndices con forma de cabeza de aves. Colecciones Escuela El Divisadero (Cafayate) y Universidad Nacional de Salta.

Ilustración 45



Aríbalo inca. Museo Eric Boman, Santa María, Catamarca

Ilustración 46



Aríbalo inca provincial. Museo Eric Boman, Santa María Catamarca

Ilustración 47



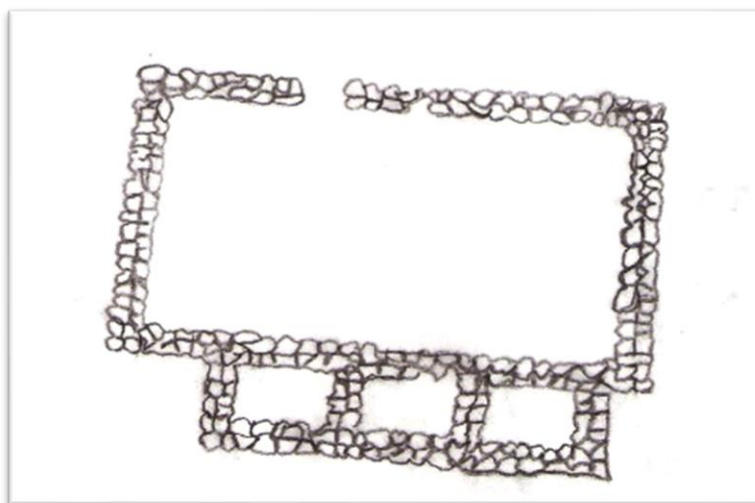
Colgantes de oro. Museo Eric Boman, Santa María, Catamarca

Arquitectura

Los Incas tenían una forma muy característica de construir, es por esto por lo que en el registro arqueológico hay una serie de indicios que pueden orientar cuándo se trata de su influencia en la edificación:

Recinto perimetral compuesto: los recintos habitacionales eran contruidos de forma rectangular con los ángulos de las esquinas en 90°. Era un gran espacio rectangular que muchas veces tenía adosado o, mejor dicho, estaba rodeado de más estructuras (ver Ilustración 48).

Ilustración 48



Recinto perimetral compuesto. Recinto con habitaciones adosadas

Otra característica de las construcciones era la utilización de piedras canteadas para levantar las paredes. Del mismo modo se utilizaba la forma trapezoidal para edificar las puertas y ventanas, y algunas veces también de las piedras que formaban parte de los muros. También se utilizaban los nichos u hornacinas, forma típica inca de decoración.

Los muros eran dobles o simples y algunas veces se los rellenaba con barro para obtener un mayor rendimiento. También se les colocaba lo que se denomina “banquetas” para sostenerlas. Era muy común en el imperio utilizar el techo a dos aguas.

El “ushnu” era una construcción característica de los establecimientos imperiales y simbolizaban la autoridad del poder central. Estas eran unas plataformas edificadas en el centro de una gran plaza (Raffino, 1981, 2007).

Influencia Inca en la zona de Cafayate

Como ya se mencionó, el imperio instaló cuatro provincias en el Noroeste Argentino para formalizar su dominio. Una de ellas fue Quire-Quire que estaba ubicada al sur. Esta comenzaba en La Angostura y comprendía el resto del Valle Calchaquí, todo el valle de Santa María y los Valles de Andalgalá, Hualfin y Abaucán. Una de sus posibles cabeceras políticas-económicas parece haber sido el Shincal (Londres, en la actual provincia de Catamarca). El otro fue probablemente Tolombón que poseía un gran número de mitimaes dedicados a la explotación minera. Los mitimaes, también conocidos como mitmakuna o mitmaqkuna, fueron grupos de familias desplazadas permanentemente por el estado incaico de sus lugares de origen. La finalidad de dicha práctica fue la de dividir a las comunidades que suponían una amenaza a las élites imperiales.

El sitio arqueológico de Tolombón está compuesto por aproximadamente 200 recintos habitacionales y una fortaleza o Pucará, y está dividido en cinco sectores arquitectónicos:

- Sector Atalaya: es una vía de acceso al fuerte y está rodeada por murallas defensivas. Posee 15 recintos y 14 muros.
- Fuerte: está defendido por un complejo de murallas escalonadas que poseen recintos adosados. Este sector consta de 38 recintos y 11 morteros. Algunos recintos presentan ángulos rectos y paredes con piedras canteadas posiblemente de filiación inca.
- Talud: presenta recintos con niveles escalonados.
- Sector conoide: está compuesto por viviendas y campos de cultivo. este sector posiblemente fue el núcleo urbano o residencial y cuenta con 135 recintos, 20 morteros, 17 tumbas y 15 líneas aterrazadas.
- Sector base: es un sector residencial y cuenta con 24 recintos y 2 tumbas.

La presencia incaica se hace notar en los elementos arquitectónicos presentes en el sector del Fuerte. Los recintos en un ángulo de 90° son característicos en las edificaciones imperiales, al igual que la utilización de la piedra canteada para la construcción de los muros (ver Ilustraciones 49 a 51).

En el sitio de Tolombón también se puede encontrar cerámica de filiación cuzqueña pero muy escasa, ésta es la llamada cerámica de estilo imperial (Williams, 2003).

Ilustración 49



Tolombón, bloque con morteros, sector Atalaya

Ilustración 50



Tolombón, vista aérea del sector conoide. Se observan las bases de las líneas de las viviendas

Ilustración 51



Hacha lítica. Incahuasi (Colección Universidad Nacional de Salta)

En la zona de Cafayate como el cerro Chuscha o Santa Teresita existen restos de arquitectura inca en posiciones estratégicas y de excelente visibilidad, principalmente en las cumbres del Valle del Cajón.

Trabajos recientes han logrado identificar en la Quebrada de Cafayate un tramo del Qhapaq Ñan o “camino del Inca”. Este se ubica en el paraje “Las ventanas”. Se trata de una rampa de 50 metros de longitud sobre una pendiente lateral que salva un desnivel de 60 metros de altitud. Posee taludes o muros de refuerzo superiores a un metro y está construido con rocas canteadas y/o seleccionadas (ver Ilustración 52).

Ilustración 52



Las Ventanas (Cafayate). Tramo del camino incaico

Otro elemento que indica la presencia inca en esta parte del territorio es el santuario de altura del Cerro Chuscha. Allí se encontró la denominada “Momia del Chuscha” aproximadamente en el año 1922. Se trata del cuerpo momificado de una joven de entre 7 y 9 años que posiblemente haya sido una “Accla” o “Virgen del Sol” entregada en sacrificio junto a un acompañamiento funerario. Actualmente el cuerpo de esta niña se encuentra expuesto en el Museo Arqueológico de Alta Montaña en Salta, después de haber estado muchos años en manos de coleccionistas.

Las poblaciones locales que estaban bajo el control de los incas como pueblos que tributaban al Imperio demostraban su sumisión de las siguientes maneras:

- a) entrega de una hija virgen, denominada “accla”,
- b) tributos de productos manufacturados por ellos mismos de gran valor por ser únicos.

Dentro de las formas de control ejercido por el incanato estaba la “mita” encarnada en la persona de los “mitimaes” o “mitmakquna” que eran contingentes de personas que se establecían en un determinado lugar y cumplían funciones militares o económicas. De esta manera, los incas enviaban dichos grupos para atacar, controlar a otras poblaciones, ponerlas bajo su control y transformarlas en mano de obra que beneficiara al Imperio. Los mitmakquna se asentaban permanentemente en un lugar, mantenían sus rasgos culturales como la lengua, jerarquías políticas (curacazgos), tecnologías y otros.

El Tawantinsuyu se establece en el Valle Calchaquí entre los siglos XIV y XV, los incas penetran en el Valle Calchaquí aproximadamente a fines del siglo XIV. Las poblaciones locales opusieron gran resistencia, situación que ameritó el envío de mitmakquna probablemente de una región cercana al Cuzco, llamada provincia de Canas. Esta suposición se fundamenta en la utilización de epónimos en el valle, como por ejemplo Chicoana, La Poma, Cachi, Luracatao. Los pueblos conquistados por los incas presentaban similares características como ser la práctica de la agricultura y la vida en las laderas de los cerros y montañas.

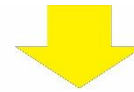
Los contingentes de mitmakquna eran grupos de población trasplantados a otras regiones del Imperio para cumplir con tareas específicas de colaboración con las autoridades incas y control de la población local. Estos nuevos pobladores gozaban de ciertos privilegios y el otorgamiento de posesiones de los pueblos originarios, hecho que favorecía la sucesión de conflictos. La mayoría de estos contingentes provenían de “la franja fronteriza de la zona serrana que se extiende a lo largo de las sierras subandinas, tomando algunos valles de la vertiente oriental, la ceja de selva, el pie de monte y el borde de la llanura adyacente”, mientras que los menos del Altiplano. Como resultado de la convivencia de poblaciones originarias y trasplantadas en el área se observa la alteración del mapa étnico y su incidencia en el proceso de mestizaje en el área.

Entre las consecuencias destacadas de la expansión del imperio en el valle, A. M. Lorandi (1997) menciona que parte de la población original se desplazó o eliminada, que los curacas sufrieron recortes en la esfera del control demográfico y territorial. En síntesis, para el año 1533 el Valle Calchaquí mostraba un panorama muy diferente, con poblaciones provenientes de otras zonas y locales sujetos a los caciques de los mitmakquna.



7. Una segunda resistencia, la llegada de los españoles

Eduardo Rodríguez



En el año 1536 llegaron los españoles al Valle Calchaquí y se encontraron con las poblaciones nativas y grupos étnicos foráneos que se habían trasladado conforme a la política expansionista del Incanato.

Para contar con una aproximación a la constitución del mapa étnico local, se recurrió a los resultados de investigaciones etnohistóricas y arqueológicas.

Los grupos que se encontraban en el valle eran los pulares, tolombones, paciocas, colalaos, luracataos, sichagastas, taquigastas, hualfingastas, animanaos, chuchugastas, anguingastas, quilmes, amaichas, anquinahao, caspinchangos, yocaviles, andalhualaes, cafayates y acalíanes. La ubicación geográfica de los mismos no es precisa como tampoco sus modos de vida debido a que los documentos de la época fueron escritos por sacerdotes y administrativos, cuya finalidad era dar cuenta de sus acciones colonizadoras, por ello la visión es parcializada y teñida de prejuicios socioculturales sobre ciertas actitudes y respuestas de los aborígenes. (Lorandi y Boixadós, 1987, 1988; Lorandi, 2000, 1997, 2003).

Los jesuitas se abocaron en sus escritos a relatar deliberadamente cómo se desarrollaba la vida de los aborígenes, pero fundamentalmente generaron informes y misivas que tenían como destinatarios a sus superiores. Otras fuentes consultadas por los etnohistoriadores fueron los datos censales y administrativos elaborados en forma paralela por las autoridades coloniales y por los encomenderos.

Ocupación del espacio

Las fuentes distinguen dos clases de habitantes en el Valle Calchaquí a la llegada de la avanzada española: los mitmakuna y los

advenedizos. De acuerdo con A. M. Lorandi (1997), los últimos eran migrantes que deambulaban por el valle tratando de eludir las obligaciones hacia los encomenderos. Estos buscaron el favor de los nuevos colonizadores para obtener y en algunos casos conservar tierras y privilegios aliándose con los españoles en la batalla.

En momentos del Imperio Inca, los mitmakquna eran poblaciones reubicadas en otros sitios del Incario para que cumplieran dos funciones claramente diferenciadas: económica y militar. En la primera tenían relevancia las actividades agrícolas, artesanales (cerámica y textiles), metalúrgicas y de almacenamiento. En este caso, debían suplir la mano de obra local que se negaba a efectuar prestaciones al Inca como sucedió con los pobladores del sur del Valle Calchaquí, Santamaría, Andalgalá y el centro de Catamarca. La función militar tenía que ver con la custodia de las fronteras del imperio a la vez que se ejercía control sobre las poblaciones locales.

Con la llegada de los españoles, el otorgamiento de tierras y privilegios a los nuevos pobladores (mitmakqunas y advenedizos) contribuyeron a profundizar las fricciones interétnicas con las poblaciones originarias que se venían sucediendo desde la dominación inca en el Valle (Quintián, 2008). La corona española reprodujo el modelo incaico de traslado de poblaciones para asegurar la mano de obra en las haciendas.

De acuerdo con la distribución de los grupos étnicos en los Valles, A. M. Lorandi y R. Boixadós diferencian tres áreas (1987):

Área del Valle de los Pulares: se extendía entre los actuales municipios de La Poma y proximidades de Seclantás. Los pulares son un grupo diferenciado de los diaguitas, los españoles los consideraban “indios amigos”. La información sobre la ubicación de los grupos es ambigua y poco precisa. Los etnohistoriadores han logrado sintetizar algunos datos sobre las parcialidades pulares:

En la Quebrada de Escoipe se identificó un grupo al que probablemente se puede individualizar como una parcialidad escoipe dentro del grupo mayor. Los nativos del pueblo de Payogasta fueron reconocidos como “naturales de Payogasta” sin hacer referencia a ellos como “pulares”.

El sitio arqueológico La Paya fue el asentamiento de grandes contingentes de mitmakquna (artesanos). Además, fue un gran centro de almacenamiento de alimentos y productos diversos.

La información disponible para la zona de Cachi es ambigua porque en ocasiones se habla de “pulares de Cachi” y en otras de “los del pueblo de Cachi”.

Los mitmakquna chicoanas procedían de Sicuani que es un sitio próximo a Cuzco.

Se destaca que los habitantes de Payogasta, Cachi y La Paya hablaban quechua a diferencia de las restantes poblaciones del valle que empleaban el cacan.

Área central del Valle o Calchaquí: se extiende entre Pompona al norte (proximidades de Angostura) y Colalao al sur, es recorrida por el tramo sur del río Calchaquí y el tramo norte del río Santa María o Yocavil.

Se distinguieron varios grupos: luracataos, sichagastas, taquigastas, hualfingastas, animanas, chuchagastas, tolombones, paciocas y colalao. Los primeros se ubicaban en la zona delimitada por el área pular y la calchaquí, en una quebrada occidental con acceso a la Puna. Al sur de Pompona estaban ubicados los tres subsiguientes, siendo el actual Angastaco uno de los asentamientos principales de estos grupos entre los que se destacaba el liderazgo de los hualfines.

Entre San Carlos y Tolombón se instalaron grupos de migrantes coloniales. En esta zona se ubicaban los animanas y los cafayates, estos últimos eran un grupo originario del valle de Yocavil y fueron protegidos por los quilmes. Algunos hombres cafayates se casaron con mujeres quilmes y recibieron tierras. Posteriormente se desvincularon y los primeros se reinstalaron en las proximidades del actual pueblo de Cafayate, en tanto que los que formaron familias nuevas con las mujeres quilmes permanecieron en sus asentamientos.

Otros grupos originarios son los chuchugastas que habitaban las proximidades de Cafayate y los samalanao que aparentemente estaban emparentados con linajes del cacique tolombón Juan Calchaquí.

Tolombón estaba habitado por tolombones y paciocas. Probablemente estos últimos fueron descendientes de poblaciones mitmakquna originarios de la provincia de Canas, al sur del Cuzco.

Hacia el sur del pueblo existe un lugar conocido como “sitio de paciocas”. En cuanto a los colalao, que están emparentados con los paciocas, habrían estado ubicados en la “frontera” con los quilmes.

Área sur o valle de Yocavil: localizada en la actual Santa María, entre los territorios de los quilmes al norte y los ingamanas (Punta de Balasto) al sur.

Los quilmes y los yocaviles eran los grupos más numerosos e importantes de este sector del valle. El asentamiento de los quilmes se extendía al norte hasta Colalao y al sur hasta Rincón Chico. Precisamente este último poblado era territorio de los anguinahao quienes habrían mantenido ciertas fricciones interétnicas con los quilmes.

Al este del río Yocavil se localizaban a los calianes o acalíanos, próximo a Santa María, en el límite actual con la provincia de Tucumán. En esta zona también se identificaron a otros grupos menores como los tocpos y los anchacpas. El grupo yocavil ocupaba el sector sur de Rincón Chico sobre ambas márgenes del río homónimo.

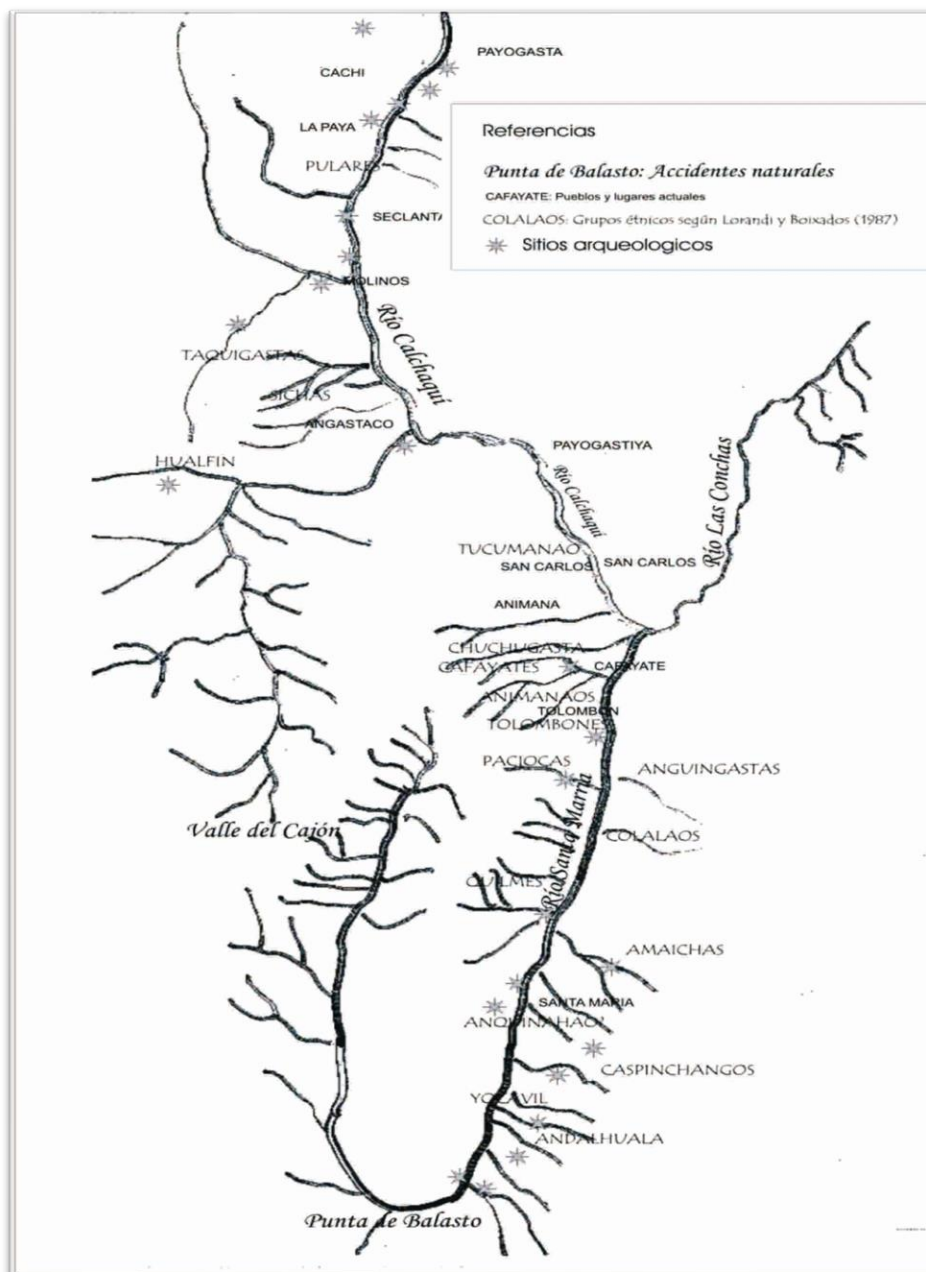
Si se continúa hacia el sur en las vertientes occidentales del Aconquija (Campo del Arenal), se observa la existencia de otros grupos étnicos. Los ingamanas podrían haber sido mitmakquna tucumanos-santiagoños.

Algunas fuentes citan a los malfines y andalgalaes como “parientes y amigos” de los yocaviles que habitaban el sur de los cordones que atraviesan la provincia de Catamarca. Los ingamanas aparentemente también mantenían buenas relaciones con los malfines, demostrada en la participación conjunta en el levantamiento general de 1.630 y en la explotación de recursos naturales comunes.

Al oeste del Aconquija se ubicaron otros grupos: caspinchangos, ulpingaschas y uchumilmasao.

Según la información etnohistórica, esta era la distribución geográfica de los grupos étnicos en el momento de la llegada de Diego de Almagro en 1536 y que se reproduce en el siguiente mapa que fue elaborado por A. M. Lorandi y R. Boixadós (ver Ilustración 53).

Ilustración 53



Ubicación de parcialidades en el Valle Calchaquí (siglo S XVI) (Adaptado de Lorandi y Boixadós, 1987)

Los rastros del contacto

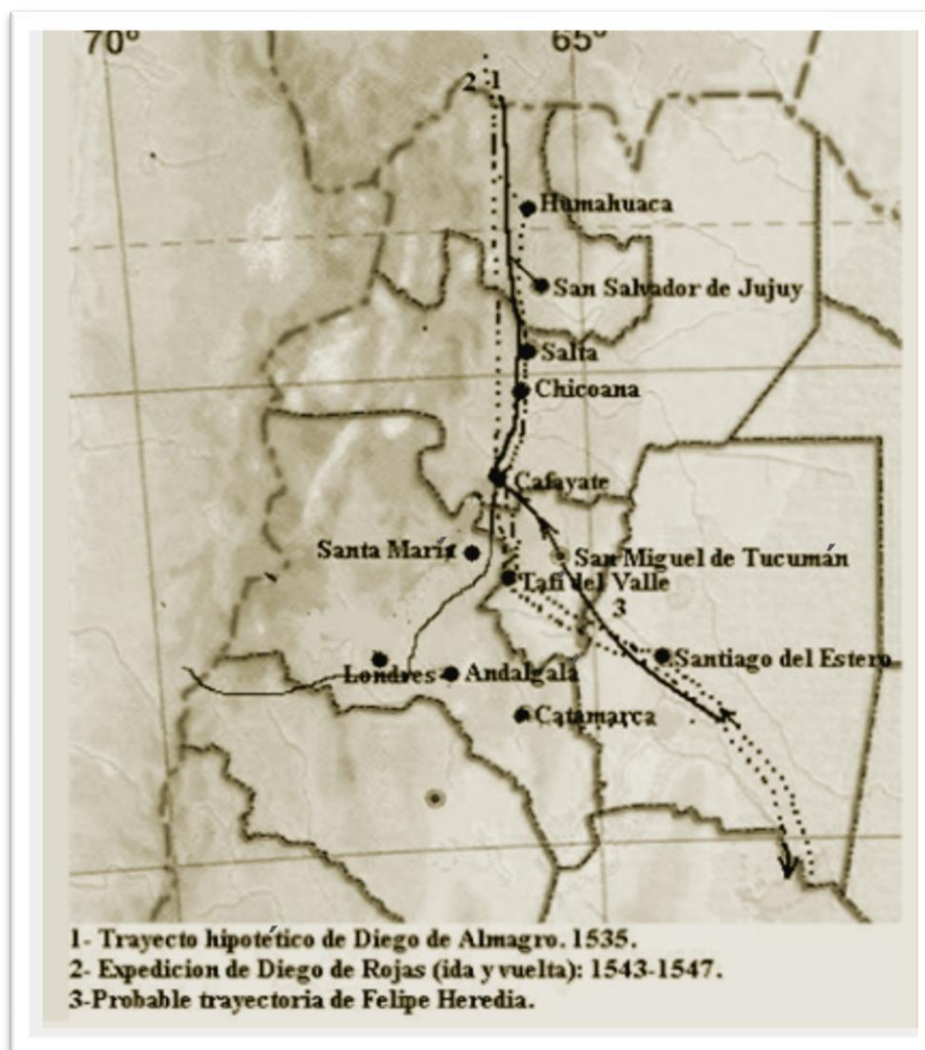
En este apartado se hará referencia a la evidencia arqueológica asociada al contacto entre los hispanos y los grupos étnicos locales, entendiéndose por esto a las parcialidades que habitaron el Vale Calchaquí.

Desde la arqueología se ha establecido un marco temporal como referencia para orientar los estudios y las investigaciones vinculadas al

contacto entre hispanos y pueblos originarios, el cuál ha sido denominado “período hispano-indígena”. Este lapso va desde la llegada de Diego de Almagro al Noroeste Argentino en 1536 hasta el fin de la resistencia indígena en los Valles Calchaquíes con su consecuente desnaturalización a mediados de 1660 (Raffino, 1991) (ver Ilustración 54).

En este segmento de más de un siglo se pueden distinguir dos fases definidas en el proceso de contacto según como se dieron las relaciones entre los numerosos grupos étnicos y los extraños invasores hispanos.

Ilustración 54



Mapa de las primeras expediciones en el Norte Argentino (basado en Ottonello y Lorandi, 1987 y Vitry, 2007)

La primera fase correspondería a los contactos iniciales entre ambos bandos (pueblos originarios e hispanos) en el actual territorio del Noroeste Argentino. Los conquistadores avanzaron lentamente por territorios desconocidos, topándose con grupos que se manifestaron, según las circunstancias, amigables o belicosos. Esas primeras expediciones fueron las dirigidas por Diego de Almagro en 1536 y por Diego de Rojas en 1543, cada

uno con objetivos particulares. Se sabe que Diego de Almagro tomó como ruta de acceso un tramo del camino del incaico desde Calahoyo, límite entre Bolivia y Argentina, hasta Tambo de Ciénaga, Valle de Yocavil o Santa María, y que atravesó valles y quebradas de Jujuy, Salta, Tucumán, Catamarca y una porción de La Rioja, trayecto en el cual tuvo algunas escaramuzas con los grupos locales (Vitry, 2007). Diego de Rojas, por su parte, siguió un tramo del camino recorrido por Almagro, pero en un lugar llamado Chicoana, ubicado en los Valles Calchaquíes, en lugar de dirigirse al oeste, emprendió rumbo al sudeste, descubriendo el Tucumán, territorio en el que muere tras un enfrentamiento con los juríes. Sin embargo, la campaña descubridora continúa dirigida esta vez por sus socios Gutiérrez y Heredia en busca de una salida al mar (Ottonello y Lorandi, 1987).

En este contexto, la escasez de provisiones se hizo sentir rápidamente en las huestes llevándolos a entablar vínculos con los grupos nativos mediante el intercambio de algunos objetos y productos. Como los hispanos demandaban bienes esenciales para su subsistencia, alimentos principalmente, intercambiaron utensilios y objetos que no poseían ningún valor económico o simbólico por aquello que necesitaban. Los nativos que por su parte contaban con esos recursos (alimentos) y al verse atraídos por los utensilios que los foráneos les ofrecían, les comenzaron a proveer de alimentos y otros elementos de primera necesidad a los hispanos. Estas relaciones sociales, mediadas por el intercambio, generaron en los grupos locales un cierto interés por los elementos intrusivos que de forma progresiva los fueron incorporando a sus patrones habituales de vida, tanto en el que hacer doméstico como en el ceremonial.

Las evidencias arqueológicas asociadas a éste primer contacto son collares de vidrio (cuentas venecianas) y elementos de hierro (hebillas de cinturón, cucharas, punzones, tijeras, etc.) que se emplearon en diversas actividades. Los utensilios de hierro, particularmente el cuchillo, les proporcionó a los nativos enormes facilidades en el trabajo productivo y en los quehaceres de la vida cotidiana ya que eran superiores en durabilidad y calidad a los artefactos de huesos y roca tradicionales e incluso a los productos de metal autóctonos (cobre y bronce).

Los grupos étnicos del pasado conocían y empleaban artefactos de metales, aunque muchos de ellos estuvieran vinculados con actividades ceremoniales, según las interpretaciones que se hicieron de acuerdo con el contexto de sus hallazgos, por lo general en enterratorios. El uso de las nuevas herramientas de metal no es un indicador de que se haya dejado en desuso la manufactura tradicional (elaborada en huesos, rocas, y otros) sino que pasaron a ocupar un lugar y una función secundaria.

La segunda fase, se inicia y caracteriza por la conflictiva cohabitación de ambos bandos (hispanos y grupos originarios) en la misma región. Esta situación comienza con las distintas intenciones de ocupación efectiva del espacio por parte de los españoles a través del establecimiento de fortificaciones y pueblos permanentes. Núñez del Prado asienta su primera fundación denominada “Barco” en 1550 en el Valle Calchaquí, de vida efímera como las otras dos subsiguientes. De allí en adelante habrá numerosos intentos de controlar y ocupar ese espacio ya que era esencial para los españoles

mantener las comunicaciones entre el Alto Perú, Chile y el actual Noroeste Argentino. Recién en 1554 se logra fundar la actual ciudad de Santiago del Estero que fue el centro de irradiación fundacional en el norte del actual territorio argentino (ver Ilustración 55).

Ilustración 55



Mapa de las fundaciones del Noroeste Argentino (basado en Ottonello y Lorandi (1987))

En esta segunda fase, el intercambio se intensifica y aparecen nuevos productos de origen europeo como el trigo y la cebada en el seno de las comunidades locales. Estos productos llegaron también durante los primeros contactos, pero su consumo y utilización se restringió. Fue necesario el intercambio de conocimientos para que pudiera producirse y explotarse intensivamente como recurso alimenticio. El intercambio de ideas y conocimientos fue muy importante para ambos bandos y las crónicas dejan constancia de esto.

Los primeros elementos que ingresaron con los españoles, particularmente los de hierro, necesitaron pronto reparación o reciclaje para lo cual el conocimiento en las técnicas de reparación se volvió imprescindible. La propia producción de herramientas y armas de metales como las puntas de lanza y flecha se hicieron según los mismos patrones de producción europea. Algunas fuentes documentales dicen que algunos fugitivos españoles de la corona se internaban en territorios controlados por grupos étnicos

belicosos y que a cambio de su vida les enseñaban diversos tipos de actividades y técnicas de fabricación, incluida la elaboración del hierro. Del otro lado, el de los indígenas, estaban también los que les proporcionaban conocimiento a los hispanos a cambio de ciertos beneficios. Los religiosos en su función civilizadora y evangelizadora también hicieron lo suyo en materia de conocimientos. Luego de iniciado el gran alzamiento Calchaquí, esta información se utilizó para atacar y contraatacar a los españoles.

La intensificación de los intercambios proveyó a los nativos de otros productos como las hortalizas y el ganado vacuno, ovino y equino. Aunque estos últimos muchas veces eran obtenidos por saqueos cuando se emprendía algún ataque contra los asentamientos hispanos en los valles o cuando los arreaban de un lugar a otro. Esta situación debió ser moneda corriente si se tiene en cuenta que, desde el momento mismo de las primeras entradas, las escaramuzas se hicieron presente como prelude de las guerras calchaquíes.

El intercambio de conocimientos en cuanto a técnicas de elaboración no solo se circunscribió a los metales, sino también a la cerámica, por ejemplo, se comienza a utilizar el "torno" como herramienta de producción que le da un acabado más simétrico y parejo al cuerpo del producto. Actualmente existe una colección de vasijas de cerámica correspondiente al periodo hispano-indígena en el museo arqueológico de Cachi que presenta como rasgo característico la ausencia de decoraciones.

Hay que tener presente que en ambas fases la interacción entre uno y otro bando fue fluida y dinámica pese a los conflictos y antagonismos que se fueron suscitando, lo que es propio cuando dos culturas diferentes entran en contacto por primera vez y se empieza a dar el proceso en el que una de las partes trata por todos los medios de imponer su cultura. La distinción hecha en dos fases se la elaboró según algunas de las características que se han mencionado. Indudablemente han quedado muchos elementos fuera de este capítulo porque aún no se ha avanzado lo suficiente en materia de investigaciones arqueológicas en este marco temporal.

Vale aclarar también que no son muchos los sitios arqueológicos en los Valles Calchaquíes de ocupación indígena que tienen abundante material que los vinculen específicamente con los hispanos.

Se presenta en la Ilustración 56 algunos sitios arqueológicos con referencia o asociaciones del contacto hispano-indígena que se han establecido en el Valle Calchaquí.

Ilustración 56

DEPARTAMENTO	SITIOS ARQUEOLÓGICOS
La Poma	Esquina Colorada 2; La Encrucijada; SSALLAP 39
Cachi	Potrero de Payogasta; Cachi Adentro (las Cuevas 6)
Molinos	La Bandera; Fuerte de Tacuil; El Zapato; Fuerte de Gualfin
San Carlos	La Angostura
Cafayate	El Divisadero. Tolombón.

Sitios arqueológicos del Valle Calchaquí con ocupación hispana

Un sitio que merece ser mencionado y que también tiene elementos de filiación hispano-indígena es Caspinchango, el cual está ubicado en el Valle de Santa María (Catamarca). Los materiales aparecen en el contexto de tumbas indígenas como artefactos de hierro (ver Ilustración 57), hojas de cuchillos y otros fragmentos de armas cortantes, hebillas de cinturones, cascabeles de cobre fundido, cucharillas de plata, cuernos de vacunos y numerosos collares de cuentas de vidrio de diversos colores y formas (los más comunes son las perlas azules, cuentas de sección estrellada rojas, azules y blancas), a lo que se le agregan fragmentos de loza de Talavera. La cerámica estilo talavera de la reina es típica de España, específicamente proviene de la localidad homónima en las proximidades de Toledo . Durante los siglos XVI y XVII, este tipo de cerámica (pasta blanca y de colores blancos y azules) se difunde por la península ibérica, luego llega al continente americano (y se encuentra junto con cerámica local de uso doméstico (ver Ilustración 60).

Ilustración 57



Clavos y fragmentos de cadenas de hierro. Colección Universidad Nacional de Salta

Ilustración 58



Fragmento de vidrio europeo. Colección Antonio Serrano, Universidad Nacional de Salta

Ilustración 59



Fragmento de adorno de hierro. Colección Escuela El Divisadero, Cafayate

Ilustración 60



Recipiente globular tipo pie de comopetera. Procedencia: Tolombón

Aparte de los objetos y el conocimiento tecnológico se cuenta con otra información que brinda un panorama sobre este momento de contacto hispano-indígena. Se trata del arte rupestre que incluye en sus representaciones animales europeos (cabras, burros, caballos), escenas de luchas en el que aparecen jinetes a caballo con lanzas, personajes a pie y con arcos, y cruces cristianas (ver ilustraciones 61 y 62).

Ilustración 61



Arte rupestre. Alto Sapagua (provincia de Jujuy)

Ilustración 62



Arte rupestre. El Divisadero (Cafayate, Salta)

Algunos poblados indígenas se construyeron desde el año 1000 D.C., reocupados y modificados en su arquitectura hasta la llegada de los españoles. Por ejemplo, el sitio de Quilmes funcionó como un reducto defensivo aprovechando la topografía del lugar, la ciudadela se encuentra emplazada en la base y cima de un cerro que recibió su especialización defensiva por obra e influencia Inca. Sin embargo, la resistencia aborígen alcanzó su clímax en el contexto de la guerra contra los españoles donde los nativos fueron derrotados y desnaturalizados.

Los pucarás son un buen ejemplo de reocupación indígena y que han mantenido su funcionamiento durante tiempos "históricos". R. Raffino destaca que "las rebeliones de Juan Calchaquí de 1561 y los alzamientos de 1630 y 1658 los tuvo por protagonistas como ciudadelas enclavadas para resistir los embates del español" (Raffino, 1991: 209).

Los sitios arqueológicos como Fuerte Quemado, Tolombón, Yacoraite y Quilmes son los únicos, podría decirse, que han permanecido relativamente

intactos, tuvieron una larga vida en comparación con muchos otros de la región y que prestaron servicios defensivos (Raffino, 1991). Otros lugares como Fuerte Tacuil, Fuerte de Gualfin, la Angostura y posiblemente Potrero de Payogasta hayan prestado el mismo servicio y atravesado idéntica situación durante el periodo hispano-indígena con características y condiciones particulares que todavía aún no han sido determinadas.

SEGUNDA PARTE

Patrimonio
Cultural





8. Docentes e investigación académica: aportes a la educación patrimonial

Sara Orellana
Rossana Ledesma

Dentro del proyecto de Voluntariado Universitario “Comunidad y Antropología en Acción: hacia la práctica de un compromiso social”¹, el encuentro con docentes del sur del Valle Calchaquí fue un desafío permanente. Ellos representaron el sentido de la producción académica realizada por el equipo de investigación. El material impreso se diseñó pensando en las prácticas de mediación de la educación patrimonial en el ámbito escolar.

Respecto a las solicitudes de los docentes a los investigadores, los contenidos demandados se investigaron, pero no suelen ser accesibles al ámbito educativo. Ahora bien, la dificultad estriba en que las producciones científicas necesitan abordarse en conjunto -docentes e investigadores- para poder elaborar un lenguaje común y sin distorsiones. En este sentido, no hay que confundir la bibliografía de divulgación o reelaboración periodística con la transposición que necesita indefectiblemente el interjuego de antropólogos y educadores en la construcción de un saber científico-escolar.

Este trabajo se realizó con la premisa de que el patrimonio cultural no es definido de manera absoluta y exclusiva por los investigadores universitarios y mucho menos por las autoridades provinciales o municipales. En este sentido, hay una investigación previa sobre el patrimonio cultural en Cafayate donde el patrimonio fue estudiado según los universos simbólicos legitimados por la comunidad que incluye objetos, bienes o conceptos que representan a su identidad, a su pasado y a su presente.

Estos bienes culturales no necesariamente son monumentales, obras excepcionales o lugares turísticos. También hacen referencia a ceremonias locales, fiestas populares, bailes, canciones, leyendas, comidas e incluso a paisajes como la alameda de ingreso al pueblo. Además, hay algunos bienes de los cuales no se tiene conocimiento de su significado y que incluso se han obviado deliberadamente en su enseñanza y no se han legado a las nuevas generaciones, siendo el más claro ejemplo el pasado de los pueblos originarios materializado en los sitios arqueológicos.

¹ El proyecto de voluntariado universitario “Comunidad y Antropología en acción: hacia la práctica de un compromiso social” se desarrolló en 2006. Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación.

Previo a los cursos, se realizó un estudio de los niveles diferenciales de la apropiación del patrimonio cultural en la comunidad educativa de Cafayate y la distancia entre los espacios, lugares y actividades con las activaciones encaradas por el Estado. En Cafayate se encuestaron a estudiantes de educación Polimodal como así también a los docentes de EGB y Polimodal. En forma paralela, se realizaron reuniones con directivos y supervisores de la zona. El objetivo general fue comparar las activaciones patrimoniales efectuadas por el Estado Provincial en educación, con la resignificación y apropiación realizada por los jóvenes. Las preguntas buscaron obtener información de los lugares representativos para los encuestados y de bienes intangibles para comparar los listados con los activados por la provincia y el municipio. Asimismo, se recabó información sobre los posibles aportes que podrían hacer los antropólogos en la enseñanza del patrimonio.

Cuando se analizaron los documentos educativos, a primera vista se pensó que la política educativa no dejaba demasiado margen para trabajar en la educación formal con el tema “patrimonio”, pero de forma positiva los docentes expresaron su interés en trabajar con la temática patrimonial por mínima que esté citada en los documentos.

Aunque los profesores solicitaron una serie de contenidos disciplinares, indefectiblemente se encuentran constreñidos en su accionar por las exigencias de la currícula y la falta de disponibilidad de bibliografía que respete a las diferentes jurisdicciones y trayectos profesionales de los colegios. El encuentro previo realizado con directivos y docentes resultó fundamental para definir los contenidos, temas, objetivos y actividades a desarrollar en los cursos, donde puedan confluir las expectativas profesionales de los educadores y antropólogos, un punto de encuentro que puede estar en la conservación del conocimiento de la diversidad cultural y de sus muy diversos logros.

La Educación patrimonial

En los capítulos previos se plasmaron algunos de los contenidos conceptuales solicitados por directivos, maestros y profesores de las instituciones cafayateñas, pero al momento de organizar los cursos fue necesario seleccionar algunos temas y orientarlos en un eje: la educación patrimonial.

Luego de seleccionar los contenidos y elaborar la cartilla, la implementación del curso planteaba nuevos desafíos. El principal era realizar la transposición didáctica por parte de los antropólogos que están habituados a un lenguaje específico y, en segundo lugar, la forma en que se desarrollarían las clases, pensando en que los destinatarios tienen amplia experiencia docente en las aulas. Allí fue fundamental la participación y coordinación interdisciplinaria con profesionales de Ciencias de la Educación con quienes se consensuaron los propósitos del curso:

- Transferir los conocimientos científicos productos de las investigaciones realizadas en el ámbito de nuestra universidad,
- Co-construir marcos teóricos de referencia para analizar y planificar los contenidos escolares referentes al patrimonio tangible e intangible,

- Construir criterios para la presentación de los contenidos, las actividades de aprendizaje y las formas de evaluación, focalizándose en la significatividad social y necesidad de la formación escolar en el Patrimonio cultural.
- Generar un espacio de encuentro entre docentes de diferentes niveles educativos (EGB, Polimodal y universitario) a fin de socializar experiencias.

En este sentido, se considera a la educación patrimonial como “[...] la acción educativa sobre los bienes colectivos que nuestra generación posee; bienes heredados o adquiridos, pero que queremos mantener y conservar, puesto que los dotamos de valor, o los consideramos como un valor en sí mismo” (Colom, 1998: 129).

Asimismo, Colom sostiene que incluye todos aquellos aspectos que son patrimonio del género humano, que fueron legados por las generaciones pasadas y que a través de la educación se pretende legar a las futuras generaciones (Colom, 1998; Fontal, 2003).

Desde esta idea general y con la rigurosidad de la investigación bibliográfica, se realizó un nuevo acercamiento a la historia de los pueblos prehispánicos, acentuando la mirada en los pueblos originarios del sur del Valle Calchaquí y sintetizando las resistencias efectuadas a los Incas y a los españoles. Además, se incluyeron algunos temas como las costumbres calchaquíes y el encuentro intercultural que atraparon la curiosidad de muchos de los integrantes del proyecto y de los asistentes a los cursos.

Educación y Patrimonio: hacia la práctica de un compromiso social

La actividad de capacitación a los docentes de Cafayate estuvo mediada por las autoridades del Ministerio de Educación de la Provincia quienes con total predisposición apostaron al encuentro con las instituciones del medio a través de circulares que difundieron la información del curso. Llegado el momento de implementación, asistieron docentes de distintas localidades y departamentos aledaños que se embarcaron en esta propuesta que propiciaba el encuentro entre la investigación académica y las prácticas de Educación patrimonial en los niveles de EGB y Polimodal.

Entendiendo que la educación patrimonial posee fundamentos que orientan sus prácticas, el diseño del plan de acción para el curso se estructuró siguiendo estos lineamientos:

- Favorecer el conocimiento del patrimonio cultural del Valle Calchaquí;
- Beneficiar la caracterización de las culturas a partir del patrimonio cultural;
- Generar procesos de identidad individual y colectiva a partir del patrimonio cultural en sus diferentes dimensiones;
- Favorecer actitudes y valores encaminados a conocer y respetar culturas presentes;
- Mejorar el conocimiento de las culturas del pasado a partir de sus vestigios materiales;

- Desarrollar actitudes de respeto y valoración hacia lo ajeno, evitando etnocentrismos;
- Establecer comunicación entre diferentes culturas a partir de la definición de un patrimonio intercultural.

Ilustración 63

CONOCER	• Para poder disfrutar de un bien o un valor cultural es necesario conocer su existencia
COMPRENDER	• Se comprende aquello que se considera tiene sentido, lógica, interés, importancia
RESPETAR	• Se respeta aquello que se entiende antes que lo que no tiene sentido, valor o interés
VALORAR	• Las sensaciones que producen el patrimonio en cada individuo va a determinar la respuesta en forma de actitudes y van a configurar valoraciones hacia el mismo. Para ello es necesario conocer sus claves y propia lógica
CUIDAR	• Implica una forma de intervención sobre el patrimonio, de manera que es preciso ser consciente de este poder
DISFRUTAR	• Se produce en diferentes niveles, según sea la forma de aprendizaje de ese patrimonio (emotivo, cognitivo y físico)
TRANSMITIR	• La transmisión del patrimonio depende de la época en que se produzca. Se trata de una intervención sobre el patrimonio

Intervenciones en los procesos de construcción del patrimonio cultural

Coherente a ello, el curso se inició con un planteo teórico de revalorización de las prácticas educativas de transmisión del patrimonio cultural, resaltando el carácter dinámico y transformador de las mismas. Esto implica procesos de enseñanza y aprendizajes simultáneos en los que se pueden identificar secuencias en el proceso de la educación patrimonial, cada una de ellas íntimamente relacionadas entre sí.

La Educación Patrimonial implica intervenciones en los procesos de construcción del patrimonio cultural, así como conocimiento, comprensión, valoración, cuidado, disfrute y transmisión. Estas secuencias atraviesan no solo los procesos de aprendizaje de los alumnos sino también los diseños de las propuestas de enseñanza de los docentes. Reconocer la dialéctica en los procesos de la educación patrimonial se convierte en una herramienta imprescindible de análisis de las prácticas de enseñanza (ver Ilustración 63).

El curso se estructuró en tres jornadas presenciales que integraron exposiciones y la participación de los docentes asistentes. El proceso de implementación de la propuesta generó en el interior del equipo de docentes

y estudiantes del Proyecto de voluntariado fervientes discusiones respecto a la riqueza del intercambio que se centró en los intereses propios de la educación patrimonial, y que no son otros que el niño y joven que aprende, los contextos y los procesos de enseñanza y aprendizaje que emergen de ella.

Además, tanto en la redacción de los textos como en las exposiciones, se intentó mantener la objetividad, presentar la información contrastada y no incurrir con ideologías, reformulaciones, calificaciones, descalificaciones culturales o valorizaciones patrimoniales.

Juntamente con los docentes asistentes y los estudiantes voluntarios, se analizaron algunas situaciones de enseñanza y se identificaron posibles secuencias en el diseño de proyectos áulicos. Esta actividad se profundizó en la propuesta de evaluación domiciliaria para la acreditación del curso.

Fue destacable la creatividad de los docentes participantes en la ilustración de las leyendas y costumbres, inclusive en sus aportes de las imágenes ofrecidas en el material impreso: cartilla *Valles de Historia*. Es más, se expusieron leyendas que no fueron presentadas por nuestro equipo con diversas versiones que dieron cuenta de la dinámica cultural del valle en los últimos años.

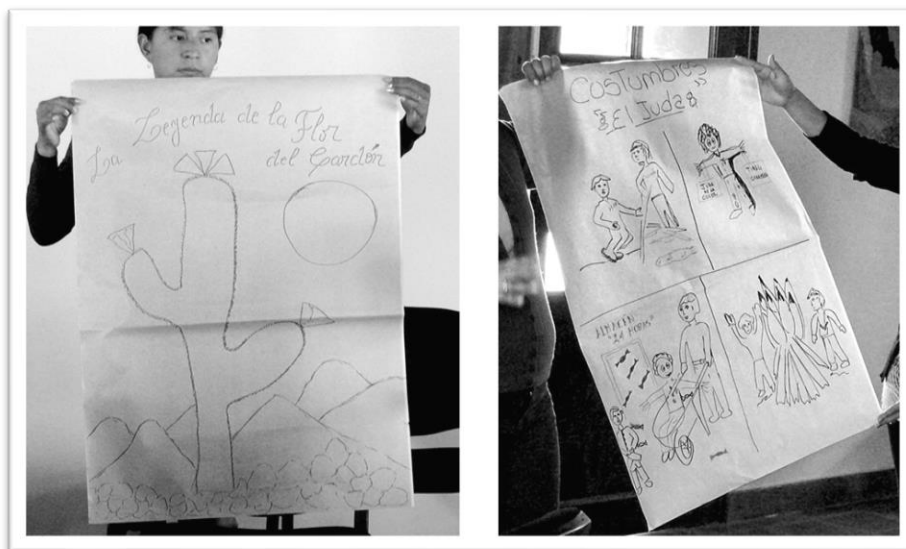
Al momento de exponer las leyes vigentes en Salta y Argentina para la protección del patrimonio, se discutieron casos concretos y problemáticos de la zona propuestos por los mismos asistentes. Si bien el ámbito legal es claro, los maestros y profesores solicitaron más información para poder ejercer el derecho ciudadano de exigir la conservación del patrimonio ante los organismos de aplicación de las leyes y además consultaron acerca del rol que tienen las instituciones de seguridad (ver ilustraciones 64 a 66).

Ilustración 64



Cafayate. Exposición de docentes asistentes al curso, año 2006

Ilustración 65



Afiches elaborados por los docentes que representaban leyendas locales (Cafayate, año 2006)

Ilustración 66



Curso de capacitación, trabajos en grupos (Cafayate, año 2006)

El debate continuó con los docentes asistentes, añadió a la propuesta de capacitación procesos de aprendizajes compartidos y renovados. Como resultado se revisaron los contenidos y la terminología plasmada en la primera cartilla. Así, *Valles de Historia* se resignificó en el encuentro con el colectivo, enriqueciéndose con aspectos no tenidos en cuenta, detalles que pueden resultar mínimos pero que son altamente significativos para la comunidad. Indudablemente, quedan muchos temas por analizar, investigar, discutir y contrastar en su veracidad y validez, es por ello por lo que la tarea efectuada no es definitiva, sigue completamente abierta a la dinámica y revisión.

Reflexiones finales

La educación patrimonial como práctica formativa integral parte de concepciones teóricas sobre la cultura y el patrimonio, al mismo tiempo que integra aportes de diferentes disciplinas del campo de las Ciencias de la educación a fin de generar experiencias de enseñanzas y aprendizajes que

concreten la cadena: conocer-comprender-respetar-valorar-conservar-disfrutar-transmitir. Esto lleva a pensar en la necesidad de continuar con los esfuerzos de integración de las investigaciones académicas con la realidad de las prácticas educativas, en ese sentido se rescata el aporte del presente proyecto de voluntariado, creyendo profundamente que la formación del profesional y del estudiante universitario se acrecienta con el trabajo de campo, en este caso, con acciones de transferencia al medio más cercano.

Como campo de conocimiento, la educación patrimonial en el Norte de nuestro país necesita mayor cantidad de profesionales de diversas disciplinas, comprometidos con todos aquellos procesos que contribuyan a conformar y consolidar la identidad individual y colectiva, en sí con el patrimonio material e inmaterial. Una invitación a todas aquellas personas que mediante este escrito se hayan movilizado en aportar a la educación patrimonial del contexto cercano.



9. SOCIEDAD Y CULTURA

Rodrigo Cardozo y Luciana Pereyra

Tema: Aportes conceptuales antropológicos

Aportes conceptuales antropológicos: *Cultura, Relativismo Cultural, etnocentrismo, diversidad cultural y discriminación.*

El hombre vive en varias dimensiones, se mueve en el espacio, existe en el tiempo, lleva adelante su vida como miembro de una sociedad en la cual se auto identifica y coopera por el mantenimiento de esta. En este último punto, en este accionar como individuos, es preciso señalar que hay algo que nos distingue y es aquello que denominamos “cultura”, pero ¿Qué entendemos por cultura?

En antropología existen diversas definiciones que se han desarrollado y, la literatura sobre ella es extensa por lo que hacer un recorrido llevaría mucho tiempo. Sin embargo, todas estas o, para ser precisos, la gran mayoría de ellas, comparten características comunes que desarrollaremos, brevemente, a continuación.

Cuando se dice que la cultura es *aprendida*, se refiere a que los contenidos culturales son transmitidos de generación en generación. Se destaca la facilidad con la que los niños absorben cualquier “tradición cultural” a partir de procesos de aprendizaje cultural o por medio de la experiencia. Estos procesos son conscientes e inconscientes. Sin embargo, esta forma de aprender depende, exclusivamente, de la capacidad de utilizar símbolos y signos que no van a tener conexión necesaria ni natural con aquello a lo que representan.

Podríamos decir que, las culturas, son un conjunto de “*mecanismos de control-planos, recetas, reglas, construcciones [...] para regir el comportamiento*” (Geertz, 1973: 44). De esta manera, se hace propio un sistema de significados y símbolos previamente establecidos, que utilizamos para definir nuestro mundo, expresar nuestros sentimientos y hacer nuestros juicios.

La cultura también es *compartida*. No es un atributo propio de personas individuales, sino más bien de los individuos como miembros de un grupo o de una sociedad. Estas personas van a compartir y transmitir ciertos aspectos referidos a creencias, valores, recuerdos y esperanzas, como así también las formas de pensar y actuar ante determinados fenómenos/situaciones.

Se puede sostener, además, que la cultura es *simbólica*. El pensamiento simbólico es exclusivo y crucial, tanto para los grupos humanos, como para la reproducción de aspectos culturales. Nuestros antepasados han adquirido la capacidad de simbolizar, es decir, la capacidad de crear y dotar de significado a una cosa o un hecho y, por ende, captar y decodificar un significado.

Ahora bien, los símbolos suelen ser lingüísticos, pero también existen símbolos no verbales como: las banderas que representan a un país o a diversas identidades, las cruces de color verde que refieren a una farmacia o, el agua bendita en el catolicismo. Es importante destacar que todos los grupos humanos contemporáneos tienen la capacidad de simbolizar y, de este modo, crear y mantener estos aspectos de la propia cultura.

Cultura y naturaleza

La cultura también se va a conformar como una respuesta a las necesidades biológicas que compartimos con otros animales. Nos va a enseñar a relacionarnos con la naturaleza de modos particulares. Por ejemplo, todas las personas debemos alimentarnos, pero la cultura nos enseña qué, cuándo, y cómo debemos hacerlo. Estos hábitos, sumadas a las percepciones y las invenciones culturales, moldearán nuestra “naturaleza humana” de modos muy diversos: las diferencias en la alimentación, en las formas de eliminación de los residuos corporales, entre otros.

Por otro lado, existen aspectos culturales que forman parte del patrimonio cultural, es decir, aquellos que van a definir la identidad de un grupo. Este conjunto de aspectos son representaciones colectivas de la cultura que resultan inconscientes y subyacentes y, son productos de un largo proceso de cooperación en tiempo y espacio. Podemos afirmar que cada uno de los sistemas culturales son construcciones sociales.

Estas representaciones colectivas dan lugar a una forma de expresión social única e irreductible y, por lo tanto, diferente de una sociedad a otra. Por ello, cada conciencia individual, es decir, cada persona va a expresar sólo una parte de ese conjunto.

Nuestra cultura y los cambios culturales afectan a las formas en que percibimos la naturaleza, la naturaleza humana y “lo natural”. Cuando visitamos otros países u otras regiones propias del país en que residimos, se tiende a prestar atención a aquello diferente o ajeno a nuestros hábitos, porque siempre encontramos alguna “costumbre o tradición cultural” que nos llama la atención y nos sorprende de manera positiva o negativa.

Esta valoración sobre comportamientos ajenos a nuestras costumbres será útil para desarrollar una idea íntimamente ligada a los sistemas culturales: El ETNOCENTRISMO. Cuando observamos estas diferencias con otras culturas, lo hacemos a partir de la propia carga cultural, de esa carga de valores que nos fue legada y que va a diferenciar nuestro comportamiento del de “Otros”.

En este sentido, la forma en que miramos el comportamiento de otros grupos culturales, con otros sistemas de comportamientos, nos permite diferenciar aspectos de nuestra cultura que van a parecer distintas y mejores.

Es decir, se van a producir diversos juicios de valor que pueden ser negativos y, en algunos casos positivos.

De esta manera, entendemos al ETNOCENTRISMO como la tendencia a considerar superior la propia cultura y a aplicar los propios valores culturales para juzgar el comportamiento y las creencias de las personas que han desarrollado sus experiencias de vidas en otras culturas. Esto, va a generar un sentido de valor y de comunidad entre quienes comparten una tradición cultural y el grupo se va a definir a partir de estas diferencias que se marcan con respecto “al otro cultural”.

Ilustración 67



Expresiones etnocéntricas (caricaturas).

Ocurre también que esta tendencia puede adquirir un carácter xenófobo, ya que imposibilita la comprensión y la aceptación de modos de vida distintos al propio, podríamos decir: una suerte de prejuicio cultural.

Existen diferentes expresiones del ETNOCENTRISMO que pueden generar conflictos interétnicos, aunque se debe dejar claro que los grupos que buscan dominar u hostilizar a otros, no lo hacen por el simple hecho de ser

diferentes, sino que encuentran en esto la excusa para poder hacerlo y convertirlos en enemigos.

De esta manera surge el ETNOCIDIO, que va a buscar dominar, vencer y sojuzgar a “otros culturales” con el objetivo de convertirlo “igual a mí” y ponerlo a mi servicio, negando su identidad y la diferencia cultural. Cuando no es posible lograr este objetivo entonces, se debe suprimirlo físicamente, es decir, eliminarlo. Esta acción se conoce como GENOCIDIO.

En nuestra historia, son innumerables las ocasiones en las que, como producto de algunas manifestaciones culturales particulares, que en su imaginario se construían a sí mismos como “superiores”, han provocado grandes genocidios mediante la aplicación de mecanismos violentos y de opresión. A partir de estos procesos han asimilado a otras “culturas” buscando la anulación o pérdida de las “otras” identidades.

Existen expresiones etnocéntricas en otras escalas, por ejemplo, la violencia ejercida por mayorías sobre diferentes minorías étnicas, de género, posición socio- económica, entre otras. Estas expresiones se manifiestan también en la vida cotidiana de cada una de las personas, que buscan condenarlas y excluirlas por ser diferentes y no responder a los cánones establecidos. A esta situación descrita se la conoce como *discriminación*. Ésta se revela en diferentes ámbitos, incluso en los espacios educativos, por lo que el trabajo de estos contenidos en el aula es necesario que sean considerados para su análisis colectivo.

En general, la gente piensa que las explicaciones, opiniones y costumbres que le resultan familiares son ciertas, correctas, adecuadas y moralmente superiores a otras. Perciben el comportamiento diferente como extraño o salvaje. Estas concepciones que circulan por su mente son valoraciones ante un comportamiento extraño y totalmente ajeno a la realidad cultural en la que están sumergidos.

Por lo tanto, estas valoraciones nos llevan a exponer, necesariamente, una concepción diferente de lo que se definió como ETNOCENTRISMO: el *RELATIVISMO CULTURAL*.

Éste se refiere a que el comportamiento de una cultura o grupo particular no debe juzgarse a partir de pautas culturales diferentes. Es decir que, las evaluaciones de prácticas ajenas a las nuestras sean contextualizadas en el propio sistema cultural. Se debe recordar que las visiones de personas extrañas a un sistema cultural específico, llevará consigo una carga de valoraciones y prejuicios que afectarán también su forma de pensar ciertas acciones.

Este relativismo debe entenderse, siempre y cuando no rebase los límites fijados por las declaraciones de derechos humanos, que va a traer consigo una serie de normas, derechos y obligaciones que se encuentran por encima de los estados- naciones, de las diversas culturas y religiones. Entre estos derechos se incluyen:

- El derecho a la libre expresión.
- Tener cualquier creencia religiosa.
- Derecho a la vida.

Estos derechos son otorgados a los individuos, y se consideran inalienables (los países no pueden limitarlos ni acabar con ellos) e

internacionales (de ámbito más amplio y superior que los países y las culturas individuales). Sin embargo, también es necesario precisar que algunos países se declaran defensores de estos derechos y los utilizan arbitrariamente para dominar y castigar a diferentes grupos, llegando a cometer diferentes hechos de violación de los derechos humanos, etnocidios y genocidios.

Lo abordado hasta aquí, se encuentra íntimamente ligado y relacionado con el contenido de esta edición y, consideramos que debe formar parte innegociable de los contenidos curriculares para utilizarse en la formación individual y colectiva en los diferentes ámbitos educativos. Esto es fundamental, teniendo en cuenta que la discriminación, como práctica social, debe tener en las escuelas un lugar privilegiado para darle batalla y extinguirla. Es nuestro deber avanzar en la formación de personas que sean conscientes de las diversidades existentes y que las puedan aceptar y respetar como tal.

Racismo y discriminación

El racismo y la discriminación se erigen como dos caras de una misma moneda. Ambos son fenómenos con alcances estructurales que atraviesan tanto las acciones como los pensamientos cotidianos y llegan, incluso, a pasar muchas veces desapercibidas por los diferentes grupos identitarios. A este proceso se lo denomina “naturalización”, que implica el modo de estigmatizar o valorar de manera negativa aquello que es diferente.

En este punto se sostiene que la discriminación racial se constituye como una realidad persistente en las sociedades contemporáneas y que aun, en la actualidad, no se ha superado.

El racismo como un tipo de discriminación

Como se dijo, el racismo y la discriminación constituyen dos fenómenos estrechamente ligados. Se los suele presentar como análogos, como si toda discriminación estuviera asociada directamente a lo racial o biológico, aunque no siempre sea éste el motivo de un acto discriminatorio.

Por razones analíticas y también políticas, es necesario distinguir estas dos categorías teniendo en cuenta dos razones sustanciales. Por un lado, es importante diferenciarlas para poder entender las distintas modalidades de discriminación y comprender las particularidades del racismo y, por otro, nos permitirá orientar con mayor precisión cualquier acción o lucha que pretenda cuestionar de forma contundente y adecuada al racismo.

La DISCRIMINACIÓN afirma una relación de desvalorización del otro. Esa negación o falta de reconocimiento tiene su base en prejuicios, estereotipos sobre esa persona o grupo de personas, los mismos que se transmiten culturalmente dentro de una lógica de mantenimiento del poder. Cualquier tipo de discriminación supone un acto de diferenciación y un ejercicio de exclusión de un grupo por sobre otro.

Un acto de DIFERENCIACIÓN implica la clasificación de una persona o grupo identitario de manera tal que la distingue, claramente, de otras personas o grupo. Esta diferenciación recurre a una serie de imágenes

y preconcepciones existentes por parte de quien ejerce el acto discriminatorio. Los ESTEREOTIPOS son ideales o cánones que se definen y reproducen dentro de un grupo. Estas preconcepciones son la base sobre la que se produce este acto de diferenciación que es característico de los actos discriminatorios, y estos ideales pueden responder a cuestiones étnicas raciales, socio económicas, de belleza, de género, entre otros.

Un componente que caracteriza un acto discriminatorio es la EXCLUSIÓN. Tanto la diferenciación como práctica, al igual que la exclusión como acción, van a formar parte de los procesos discriminatorios y estarán asociadas regularmente a rechazo, la negación y el desconocimiento de diferentes grupos. Es un acto ideacional, encadenado con un comportamiento que excluye a quien se discrimina, materializándose en acciones concretas.

Existen además otros tipos de discriminación que se presentan cotidianamente, como, por ejemplo, el clasismo y el sexismo, que se articulan respectivamente en la clase o el sexo. También se puede hablar de heterosexismo que discrimina las orientaciones sexuales consideradas ‘desviaciones’ por una normatividad compulsiva heterosexual. No podemos dejar de mencionar otros actos de discriminación que se configuran en base a criterios etéreos, estéticos, educativos, geográficos y lingüísticos, entre otros.

Entendida la concepción de discriminación, pasamos entonces a argumentar el RACISMO. Éste constituye un tipo de discriminación: la discriminación que se articula a partir de los rasgos o características raciales. En otras palabras, el racismo constituye una discriminación efectuada por las adscripciones raciales atribuidas a un individuo o colectividad.

No debe perderse de vista que la insistencia en distinguir entre diferentes tipos de discriminación prestando atención al anclaje concreto sobre el que se ejerce, no significa que estas discriminaciones se presenten de manera aislada. Al contrario, en muchas ocasiones encontramos amalgamas de discriminaciones que se articulan y refuerzan mutuamente. Discriminaciones de orden racial se encuentran frecuentemente asociadas a las discriminaciones de clase, lingüísticas (formas de hablar) o geográficas (quienes son discriminados provienen generalmente de regiones marginales). Esto se debe a que los individuos y los grupos se encuentran atravesados al mismo tiempo por muchas variables (raciales, sexuales, de clase, etc.) y algunas de éstas tienden a asociarse.

Por ello, el RACISMO es un término confuso y muy discutido. En la opinión pública se lo entiende como un estereotipo, como un prejuicio. La sociedad en sí misma no es racista, es racista una minoría de la población con ciertas características ideológicas y prejuicios. El problema radica en que el racismo es siempre institucional y/o estructural. Esto, porque para que exista debe estar imbricado en una institución que afecte la vida de una población; si no hay una institución que traduzca ese prejuicio en política, en efecto social, sólo se queda en el pensamiento.

En la historia se ha visto, regularmente, que quienes se han asumido como “blancos” o “mestizos” han discriminado a poblaciones enteras por considerarlas indios o negros. Estas poblaciones han sido tan discriminadas que palabras como “indio” o “negro” se encuentran aún cargadas de estereotipos racistas negativos que se remontan al período colonial.

Por último, es importante aclarar que el racismo no sólo se dirige hacia otros individuos o colectividades, sino que, puede dirigirse hacia él mismo como individuo o a la colectividad propia.

La raza es un hecho social, no biológico

Referirse a la “raza” del modo en que se ha planteado no significa que se considere que éstas existen como entidades biológicas desagregadas. El fundamento biológico de cualquier pensamiento racial se ha cuestionado científicamente desde la primera mitad del siglo pasado. Biológicamente hablando, se puede sostener que no existen las razas humanas, ya que las variaciones genéticas no corroboran la existencia de entidades biológicas discretas en términos de razas. Por lo tanto, la biología ha refutado de manera tajante esta concepción.

A principios del siglo XX se ha intentado realizar tipologías de las características físicas de las diferentes “razas” o “grupos raciales” sin embargo, existieron grandes variaciones y arbitrariedades en la selección de los rasgos corporales para tener en cuenta. Por lo tanto, se sostiene que estas clasificaciones responden más a construcciones históricas discriminatorias que a características físicas reales en las diferentes poblaciones. Además, ninguna de las “razas”, así desagregadas, es homogénea en cualquiera de los rasgos que se seleccionaron. El color de la piel, por ejemplo, varía de gran manera entre las poblaciones clasificadas como negras o blancas.

Los criterios de clasificación racial son diferentes y fluctúan de un momento histórico a otro. De esta manera, por ejemplo, en la primera mitad del siglo XVII, clasificarse como “negro” respondía a un conjunto de premisas de orden teológico. Podemos encontrar muchos pasajes de la época donde se adelantan elucubraciones sobre cómo explicar el color negro y otros rasgos somáticos de los africanos derivados de la maldición divina.

Estas variaciones contextuales de lugares y tiempos a la hora de clasificar racialmente a una persona han dado como resultado entre diferentes investigadores y teóricos las siguientes conclusiones: las categorías y sistemas raciales son contextuales, es decir, dependen de los contextos sociales e históricos concretos en los cuales emergen, se transforman y despliegan. Dicho de otra manera, las razas sólo existen en el plano de los imaginarios y prácticas sociales, en la historia y la cultura, pero no en la biología o en la “naturaleza”. La existencia biológica de las razas es uno de los más poderosos mitos del sentido común.

(Fragmento 1)

Justicia

En 1997, un automóvil de chapa oficial venía circulando a velocidad normal por una avenida de San Pablo. En el automóvil, nuevo, caro, viajaban tres hombres. En un cruce, los paró un policía. El policía los hizo bajar y durante cerca de una hora los tuvo manos arriba, y de espaldas, mientras les preguntaba una y otra vez dónde habían robado ese automóvil.

Los tres hombres eran negros. Uno de ellos, Edivaldo Brito, era el Secretario de Justicia del gobierno de San Pablo. Los otros dos eran funcionarios de la Secretaría. Para Brito, esto no tenía nada de nuevo. En menos de un año, le había ocurrido cinco veces. El policía que los había detenido era, también, negro (Galeano, 2000:25)

(Fragmento 2)

Los héroes y los malditos

Dentro de algunos atletas, habita un gentío. En los años cuarenta, cuando los negros norteamericanos no podían compartir con los blancos ni siquiera el cementerio, Jack Robinson se impuso en el béisbol. Millones de negros pisoteados reconocían su dignidad en este atleta que brillaba como nadie en un deporte que era exclusivo para blancos. El público lo insultaba y le tiraba maníes, los rivales lo escupían; y en su casa recibía amenazas de muerte.

En 1994, mientras el mundo aclamaba a Nelson Mandela y su larga pelea contra el racismo, el atleta Josiah Thugwane se convertía en el primer negro sudafricano que ganaba una olimpiada. En estos últimos años, está siendo normal que los trofeos olímpicos queden en manos de Kenia, Etiopía, Somalia, Burundi o Sudáfrica. Tiger Woods, llamado el Mozart del golf, está triunfando en un deporte de blancos ricos; y hace ya muchos años que son negros los astros del baloncesto y del boxeo. Son negros, o mulatos, los jugadores que más alegría y belleza dan al fútbol.

Según el doble discurso racista, es perfectamente posible aplaudir a los negros exitosos y maldecir a los demás. En la Copa del Mundo que ganó Francia en el 98, eran inmigrantes casi todos los futbolistas que vestían la camiseta azul y al son de la Marsellesa iniciaban cada partido. Una encuesta realizada en esos días confirmó que cuatro de cada diez franceses tienen prejuicios racistas, pero todos los franceses celebraron el triunfo como si los negros y los árabes fueran hijos de Juana de Arco. (Galeano, 2000: 24)

El pensamiento racial como legado colonial

En el análisis del origen y la historia de las categorizaciones raciales se evidencian, claramente, las relaciones de poder existentes y su reproducción. Aunque las diferentes sociedades han establecido criterios de clasificación entre propios (pertenecientes al mismo grupo social) y extraños (forasteros), de un lado y del otro han establecido distinciones y jerarquías al interior de la propia sociedad. Cabe afirmar que es con la expansión colonial europea que se acuñan y operan las categorizaciones raciales. La noción de “raza” y las categorías raciales representan uno de los componentes esenciales del proyecto colonial europeo.

La consolidación del dominio colonial europeo no sólo implicó el desarrollo de una tecnología militar para la conquista y sometimiento de las poblaciones y territorios y de un aparato administrativo para el control y usufructo de sus recursos y fuerza de trabajo, sino también de una ideología colonial.

En este sistema de ideas fue central el discurso de la superioridad natural de los europeos y de su misión civilizatoria al resto del mundo. Los europeos se impusieron mediante el genocidio y sujeción de poblaciones y territorios predicando su propia superioridad. Es en este plano en el que se acuñan y circulan las categorías raciales y es así cómo el racismo se instrumentaliza. El pensamiento racial se asocia estrechamente con el orden colonial, donde los europeos otrerizan y subalternizan desde categorizaciones raciales a los colonizados.

El colonialismo no es un asunto del pasado superado sino, un legado que estructura nuestro presente más de lo que se tiende a reconocer y esto, tanto para quienes se colonizaron, como para los colonizadores. La noción de raza y las categorías raciales con las cuales nos pensamos en la actualidad a nosotros mismos y a los otros, constituyen uno de los legados más presentes del colonialismo en la actualidad.

Estos legados coloniales se han sedimentado como sentido común desde el cual pensamos y actuamos, pero, esta situación no la sometemos a un análisis crítico. Por tanto, aunque el racismo se articuló históricamente con el colonialismo, no es un fenómeno que se haya quedado en el pasado. Los discursos y prácticas institucionalizadas que legitimaron los genocidios de la trata de los millones de africanos o los exterminios de los pueblos indígenas fueron los gérmenes de concepciones y actitudes hacia sus descendientes que se han anclado en el sentido común constituyendo nuestro presente.

El siguiente texto es extraído del libro de Eduardo Galeano, sobre la mirada de los conquistadores

*Así se prueba que los indios son inferiores
(Según los conquistadores de los siglos dieciséis y diecisiete)*

¿Se suicidan los indios de las islas del mar Caribe? Porque son holgazanes y se niegan a trabajar.

¿Andan desnudos, como si todo el cuerpo fuera cara? Porque los salvajes no tienen vergüenza.

¿Ignoran el derecho de propiedad, y comparten todo, y carecen de afán de riqueza?

Porque son más parientes del mono que del hombre.

¿Se bañan con sospechosa frecuencia? Porque se parecen a los herejes de la secta de Mahoma, que bien arden en los fuegos de la Inquisición.

¿Creen en los sueños, y obedecen a sus voces? Por influencia de Satán, o por pura estupidez.

¿Es libre la homosexualidad? ¿La virginidad no tiene importancia alguna? Porque son promiscuos y viven en la antesala del infierno.

¿Jamás golpean a los niños, y los dejan andar libres? Porque son incapaces de castigo ni doctrina.

¿Comen cuando tienen hambre, y no cuando es hora de comer? Porque son incapaces de dominar sus instintos.

¿Adoran la naturaleza, a la que tienen por madre, y creen que ella es sagrada? Porque son incapaces de religión y sólo pueden profesar la idolatría (Galeano, 2000: 27)

Actividad

- 1- Ejemplificar a partir de situaciones o frases de la vida cotidiana, distintos tipos de discriminación que se encuentren naturalizadas e incluidas dentro del “sentido común”.
- 2- Definir etnocentrismo, etnocidio, genocidio y discriminación.

Racismo manifiesto y latente

Se pueden diferenciar dos modalidades de racismo. De un lado, se encuentra el racismo manifiesto que refiere a la amalgama de los enunciados, percepciones y prácticas que son explícitamente racistas. Es decir, que pueden ser fácilmente reconocidas como racistas por quienes son testigos o víctimas de este racismo.

En este sentido, el RACISMO MANIFIESTO es una variante que se explicita o evidencia ante la conciencia propia o ante los señalamientos de los otros que lo perciben o experimentan. Ejemplos de este racismo manifiesto se encuentran en los innumerables chistes o apodosos que circulan ridiculizando, animalizando, hipersexualizando o estereotipando al sujeto negro, cuya intencionalidad no es para nada inocente.

Por otro lado, el RACISMO LATENTE opera sin que sea identificado o percibido como tal por ninguno de los actores en los que se despliega. Este racismo está arraigado en el sentido común y se ha naturalizado tanto que trabaja predominantemente desde el inconsciente, en los procesos de diferenciación y los ejercicios de exclusión de unas poblaciones o individuos con base en articulaciones raciales que tienden a no aparecer como tales. Este tipo de racismo es mucho más efectivo pues, en su operación silenciosa, garantiza efecto en el mantenimiento de diferencias estructurales entre grupos e individuos sin generar las resistencias que se pueden producir cuando es explícita. Ejemplos de este tipo de racismo son aquellos planteamientos que consideran que los afros descendientes habitan ciertas regiones porque son sus “ambientes naturales” o que su esclavización se explica porque son “naturalmente” destinados para ciertas labores que exige fuerza física en condiciones climáticas extremas.



MANOS A LA OBRA



Haciendo también se aprende:

Cuando los docentes hacemos lo que decimos suele pasar que ponemos en práctica las reflexiones que surgen de nuestro quehacer cotidiano y eso colabora en la tarea del día, mes y año siguientes.

Manos a la obra entonces:

1. Identificar situaciones y actos de discriminación a través de frases de la vida cotidiana o estereotipos que se reproduzcan en el aula y, expresarlas en diferentes soportes (afiches, power points, imágenes etc.) a fin de desnaturalizar este tipo de prácticas en el ámbito educativo y en la vida cotidiana de los estudiantes y docentes.
2. Organizar talleres e intervenciones que aborden la diversidad presente en la sociedad. Éstas podrían expresarse a través de diferentes soportes: dibujos, obras de títeres y producciones escritas. Se debe adecuar las propuestas y las estrategias de acuerdo con los grupos etarios con los que se trabaja.
3. Emplear audiovisuales, material bibliográfico e incluso recortes de diarios, revistas, etc. para abordar de manera práctica esta problemática a fin de identificar aspectos relacionados al ETNOCENTRISMO, ETNOCIDIO Y GENOCIDIO y así generar un espacio de intercambio y debate entre los estudiantes.

97

Cultura

4. Observar y analizar el material audiovisual propuesto, relacionado con diversas comunidades originarias, teniendo como propósito el reconocer distintas manifestaciones culturales, referidas a las creencias, costumbres, modos de vida, etc. con el fin de abordar los contenidos relacionados a la diversidad cultural. Serie Pueblos Originarios, canal ENCuentro.

- Canal Encuentro. Pueblos Originarios. Pueblos originarios. Programa cero. <https://youtu.be/s5cKScwCvzs?list=PL0-Ldrypt8h1jacTX9UBv7HqvWb2RMKuV>
- Canal Encuentro. Capitulo XXI: Diaguitas. Los hijos de los valles. <https://youtu.be/7XZQnDQwHwk>
- Canal Encuentro. Capitulo XL. Wichi. Nuestras tierras. <https://youtu.be/GyRhdOusiJQ>

5. Completar, de manera individual, cada una de las siguientes frases:

Mi vida se parece a la de esa comunidad en.....
Mi vida se diferencia de la de esa comunidad en.....
De su vida me gusta... y quisiera conocer más sobre.....
De su vida no me gusta.....
La manera en que viven me parece.....

6. Formar grupos y propiciar un espacio de intercambio de opiniones en torno a la lectura y reflexión de lo que respondió cada uno. Posteriormente, responda también la siguiente pregunta:

- ¿Podrían considerar a esos niños, pertenecientes a la comunidad -----, como sus semejantes? ¿Por qué? Luego se podrán exponer las conclusiones en forma conjunta (ver experiencia en: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/UserFiles/P0001%5CFile%5CPropuesta%20did%C3%A1ctica%20Diversidad%20cultural%20versi%C3%B3n%20para%20imprimir.PDF>)

7. “Juego de los carteles”. Asignar diferentes roles referidos a estereotipos relacionados a grupos o minorías que suelen ser objeto de discriminación. A cada persona se le asignará un rol y un cartel, el que se colocará en la espalda de cada uno de los participantes.

Cada participante circulará por el grupo con alguno de estos carteles en su espalda:

- ✓ Soy de una comunidad originaria
- ✓ Soy negro
- ✓ Soy policía
- ✓ Soy yuto
- ✓ Soy turista
- ✓ Soy artesano
- ✓ Soy Cafayateño
- ✓ Soy de Salta (capital)
- ✓ Soy chino
- ✓ Soy boliviano
- ✓ Soy porteño
- ✓ Soy tucumano

Se deben relacionar, conversar e interactuar con el resto de los participantes de la actividad. Hay que indicar también que se debe tratar a los demás integrantes de acuerdo con lo que “es” según el rol asignado. Posteriormente, cada uno intentará identificar el cartel asignado. El cierre de esta actividad se va a referir a una puesta en común sobre las “etiquetas” que se reprodujeron en la actividad.

8. “*Juego de los diferentes puntos de vistas*”. Reunir a los grupos en una ronda, y poner en el centro un cartel con un dibujo, como el siguiente:



Se debe preguntar a los participantes qué ven, qué perciben: algunos podrán decir que visualizan una M, otros una E, y otros un 3. Se cierra la actividad conversando, entre todos, sobre cómo las cosas se interpretan de manera diferente, según el lugar desde donde se mire, e interrogando sobre las relaciones existentes entre la experiencia vivida y la discriminación.

Podría reforzarse la idea con videos como los siguientes:

<https://www.youtube.com/watch?v=naXcV7MEY9c>

<https://www.youtube.com/watch?v=OV7bCzGWros>

9. “*Juego diferentes amigos, diferentes reacciones*”. Separar a los estudiantes en grupos pequeños y solicitar que trabajen en la producción de escenas teatrales a partir de la caracterización de estereotipos tales como: “negro villero”, “boliviano”, “negro de piel”, “pobre”, “ladrón”, “cheto”, “mujer”, “macho” etc. Finalizar la intervención con una reflexión sobre la reproducción de estos estereotipos y la desnaturalización de actos discriminatorios.

Derechos Humanos: Violaciones

10. Solicitar a los estudiantes que busquen en diarios y revistas situaciones donde ellos observen que se están violando DDHH y en donde puedan reconocer cada uno de sus derechos. Elaborar afiches donde se expliciten cuáles son esos derechos e incorporar en ellos también las noticias antes recogidas. Estas podrían quedar en las paredes del aula, o expuestas en el algún lugar visible de la institución.
11. Organizar grupos de debate, que tengan como eje la defensa de los DDHH en relación con las diferencias según los países o áreas geográficas. Cerrar la actividad a partir de una puesta en común sobre la importancia de los DDHH y el respeto mutuo.

Etnocentrismo

12. Revisar actividad sugerida en el siguiente libro:
ftp://ftp.me.gov.ar/curriform/propuestas/etica_poli.pdf

Links o enlaces sugeridos

Constructivismo y Escuela (Capítulo de Mafalda)

<https://www.youtube.com/watch?v=Z1-nSzQp-ZM>

México y su racismo en la televisión niños racistas

<https://www.youtube.com/watch?v=n18srouqlvw>

La discriminación no es cosa de juego

https://www.youtube.com/watch?v=gQNhM1ZB_jg



10. Patrimonio Cultural y Educación

Rodríguez, Eduardo J.

“El Patrimonio Cultural es un constructo que alude a la identidad social y personal. Por su carácter integrador, polisémico y dinámico se convierte en un recurso significativo para construir pensamientos y explicación histórica”².

La educación cumple una función sustancial en el proceso de construcción y resignificación de la historia nacional, permite repensar y fortalecer la identidad y comprender las raíces históricas desde posicionamientos críticos. En ella, el estudio del patrimonio local, regional, nacional y/o universal en sus múltiples manifestaciones (culturales y naturales) contribuye también al objetivo de valorizar la herencia de las generaciones pasadas.

La educación y el patrimonio deben contribuir a la formación de ciudadanos capaces de respetar y valorar aquellos elementos que identifican al conjunto social para que de esta manera se propicie la tolerancia a la diversidad cultural.

En los últimos años, la noción “diversidad cultural” ha estado en el discurso del Estado y en diversos organismos públicos y privados. Para que esto tome forma de acciones concretas es necesario que la educación (formal e informal) y todos los actores sociales involucrados reflexionen y ejecuten acciones tendientes a rescatar el patrimonio sociocultural de la comunidad y visibilizarlo para que se atesore y prolongue en el tiempo.

Ahora bien, ¿qué es la educación patrimonial?, Colom (1998) la define como: “[...] la acción educativa sobre los bienes colectivos que nuestra generación posee; bienes heredados o adquiridos, pero que queremos mantener y conservar, puesto que los dotamos de valor, o los consideramos como un valor en sí mismo” (Colom, 1998: 129).

La educación patrimonial permite conocer, mantener y promover la herencia cultural de las generaciones pasadas próximas y distantes en el tiempo.

García Valecillo (2009), por su parte, define la educación patrimonial como:

[...] el proceso pedagógico centrado en las percepciones, conocimientos y valores que subyacen en una sociedad [...], el bien patrimonial se convierte en un recurso para el aprendizaje, capaz de

² <http://www.navarchivo.com/index.php/es/fondos/educacion> 26/03/2017. Archivo del patrimonio inmaterial de Navarra. Sección Testimonios, difusión y aplicaciones. “Educación patrimonial: Didáctica del patrimonio cultural inmaterial”.

conectar al ciudadano con su diversidad cultural y su entorno social (García Valecillo, 2009: 274).

El aprendizaje del patrimonio cultural de una comunidad (grande o pequeña) en sus múltiples manifestaciones (materiales e inmateriales) permite aproximar a los sujetos a la diversidad de expresiones culturales. Los sujetos como integrantes de una sociedad son portadores de la cultura, pero no siempre conscientes de ello, por ello la educación cumple la importante función de reflotarla para su admiración.

Lograr que la educación patrimonial alcance el objetivo de reconocer la herencia cultural implica poner en práctica estrategias pedagógicas acordes al contexto social, desafíos que continuamente deben afrontar los docentes, la escuela y la comunidad educativa en general.

La educación patrimonial actúa en tres ámbitos: la educación formal, la no formal y la informal. La primera remite al espacio de las instituciones educativas (primaria, media y superior) que impulsa el desarrollo de las competencias básicas. La segunda, a todas las prácticas que no están estructuradas en el contexto de la enseñanza-aprendizaje escolar. Esta puede apelar a estrategias de aprendizajes diferentes a las escolares pero que contribuyen de igual manera al desarrollo de las capacidades básicas; los ámbitos en el que se puede propiciar este tipo de educación es el museo, casas de cultura, etc. La tercera, la educación informal, está vinculada al proceso de aprendizaje continuo de todos los sujetos a lo largo de su vida y que no está estructurada en términos de una institución determinada (Conforti, 2010).

Los tres ámbitos de la educación patrimonial señalados se articulan en el transcurso de la vida social de los sujetos. Sin embargo, la educación formal adquiere significancia porque es la encargada de transmitir saberes legitimados y socialmente aceptados.

El tema patrimonial está presente en la educación formal a través del estudio de los hechos, acontecimientos y procesos sociales de la historia nacional. De acuerdo con el nivel educativo, su abordaje, desarrollo y reflexión es diferencial. Las efemérides, por ejemplo, son empleadas como una estrategia y promovidas por el sistema educativo para dar cuenta de hechos históricos o revalorizar y/o homenajear figuras de próceres o personalidades destacadas de la historia, con la finalidad de que los estudiantes los conozcan y valoricen.

El tratamiento y reflexión sobre el patrimonio cultural (material e inmaterial) es un desafío en la actualidad para las instituciones educativas, los docentes y sujetos del aprendizaje. No existen lineamientos claros y contenidos específicos a trabajar, se propone su abordaje y desarrollo a través de temas transversales o talleres temáticos en el marco de semanas conmemorativas. Luego de esto, se continúa con lo previamente estipulado dejándose de lado su continuidad temporal.

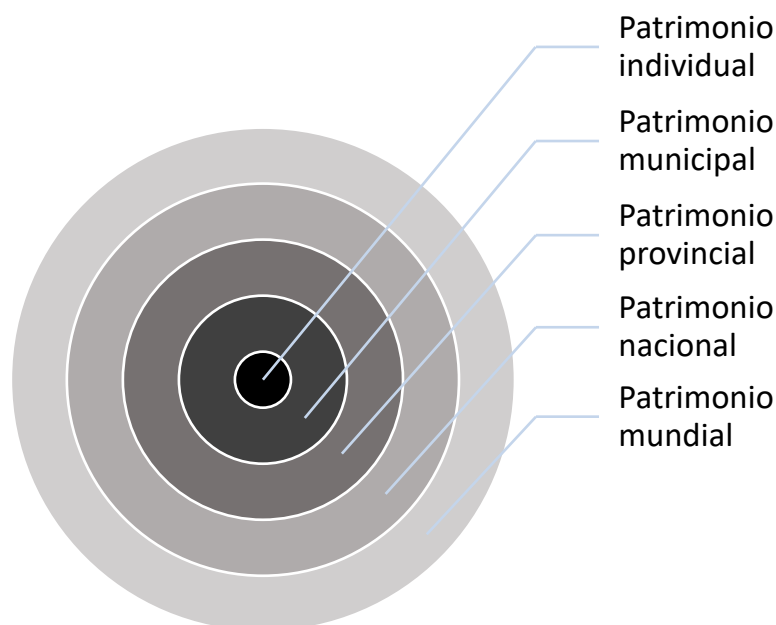
Las leyes, disposiciones, reglamentos y cajas curriculares educativas promueven que se trabaje en revalorizar el patrimonio cultural local, provincial, nacional y universal, pero el problema se presenta a la hora de qué y cómo enseñar. La Ley Nacional de Educación (N° 26.206) tiene como unos de sus objetivos

brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural (L.N. N° 26.206, Art. 11, inciso C).

Una posible punta puede partir de las tradiciones familiares y avanzar progresivamente hacia las costumbres y prácticas de comunidad inmediata que los sujetos vivencian cotidianamente. Al respecto García Valecillo (2009) promueve que “en el nivel preescolar se ponga en contacto al sujeto que aprende con los bienes culturales más próximos a la familia, la escuela o la comunidad. En la educación primaria y secundaria incluir el patrimonio cultural en el desarrollo de proyectos y estrategias pedagógicas extracurriculares” (García Valecillo, 2009: 277) que vaya de lo regional, nacional a lo supranacional.

El abordaje y tratamiento del patrimonio cultural en la educación Formal podría aplicarse según lo observado en la Ilustración 68:

Ilustración 68



El patrimonio cultural en la educación formal. Extraído y adaptado de García Valecillo (2007)

Las experiencias personales, vivencias y conocimientos comunes de los sujetos son las bases para los nuevos saberes. El bagaje cultural de los sujetos que aprenden es el cimiento por el cual se puede trabajar y reconstruir el patrimonio cultural de la comunidad.

Partir de lo individual (recuerdos, memorias, etc.) para llegar al patrimonio cultural nacional y/o universal hace necesario la articulación de tres elementos: el docente, el alumno y el contexto. El docente debe poder contar

con un conjunto de herramientas (conceptuales y procedimentales) para transferir, guiar y orientar a los estudiantes en la apreciación, valoración y resignificación de la herencia cultural. El sujeto que aprende, al poseer conocimientos y saberes adquiridos en la familia y en el contexto social en el que se vive, deben aprovecharse para reconstruir y resignificar el bagaje cultural. Y el contexto social y cultural es el marco del cual se puede tomar y valorar bienes tangibles e intangibles que sean representativos de la comunidad. Esto está sujeto a los intereses de los actores sociales, pero sería importante que el docente sea el promotor que ponga a disposición de los alumnos y de la comunidad educativa en general, el cumulo de bienes que pueden ser susceptible de valorar o no.

La enseñanza y aprendizaje de la educación patrimonial tiene como objetivos:

- Favorecer el conocimiento del patrimonio cultural.
- Beneficiar la caracterización de las culturas a partir del Patrimonio Cultural.
- Generar procesos de identidad individual y colectiva a partir del patrimonio cultural en sus diferentes dimensiones.
- Construir una memoria individual y colectiva que tiene en consideración los bienes y valores del patrimonio cultural.
- Favorecer actitudes y valores encaminados a conocer y respetar nuestra cultura presente.
- Mejorar el conocimiento de la cultura del pasado a partir de sus vestigios materiales.
- Desarrollar actitudes de respeto y valorización hacia lo ajeno evitando etnocentrismo.
- Establecer comunicación entre diferentes culturas a partir de definición de un Patrimonio Cultural.

El proceso de la Educación Patrimonial implica:

- Conocer para poder disfrutar de un bien o un valor cultural.
- Comprender aquellos bienes culturales que se consideran que tienen sentido, lógica, interés e importancia.
- Respetar los bienes y costumbres que no se entienden, no tiene sentido, valor o interés.
- Valorar el patrimonio deriva de las sensaciones que producen los bienes en cada individuo va a determinar la respuesta en forma de actividades y van a configurar valorizaciones hacia el mismo. Para ello es necesario conocer sus claves y propia lógica.
- Cuidar como una forma de intervención sobre el patrimonio, de manera que es preciso ser consciente de dicho poder.
- Disfrutar en diferentes niveles, según sea la forma de aprendizaje de ese patrimonio.
- Transmitir el patrimonio, el cual depende de la época en que se produce. Se trata de una intervención inevitable sobre el patrimonio (Orellana y Ledesma en este volumen)

Para complementar lo anterior, Fontal y Marín (2011) proponen una serie de modelos didácticos para la educación patrimonial formal que son complementarias y demuestran distintos niveles de complejidad a la hora de ponerlas en prácticas. Los modelos son:

- Centrado en el docente: este modelo recae en la práctica del docente que se presenta como conocedor de la materia y transmisor de conocimiento. Esto requiere poner la atención en los métodos de enseñanza, como explicar y evaluar.

- Centrado en el alumno/estudiante: la tarea del docente en este modelo es el de facilitar el aprendizaje. Implica que los contenidos se estructuren con el bagaje previo de los alumnos.

- Centrado en el contenido: en este modelo se tiene que reflexionar y pensar qué enseñar. Los contenidos se centran en aspectos conceptuales y elementos patrimoniales considerados específicos y en función del nivel educativo y del ámbito.

- Centrado en el contexto: lo importante es dónde tiene lugar los procesos de enseñanza-aprendizaje, así los elementos y factores que intervienen en dichos procesos, los niveles y capacidades del receptor, su situación y necesidades sociales, y los recursos que el entorno nos ofrece.

- Centrado en el contenido y en el contexto: se trata de programas y proyectos educativos que tiene lugar *in situ*, se asocia lo que se quiere enseñar con el lugar en que estos contenidos son significativos.

- Centrado en el docente y el alumno: el modelo se centra en el rol mediador del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El modelo surge de las necesidades entre el patrimonio y la sociedad.

- Centrado en el alumno, el contenido y el contexto: las estrategias de enseñanza-aprendizaje se adaptarán a las necesidades e intereses de los destinatarios y su relación con los contenidos en el contexto donde todo ello adquiere significatividad.

- Centrado en el alumno y el contenido: los contenidos tendrán que ensamblarse con los esquemas de conocimientos previos de los alumnos para que adquieran sentido. A través de talleres teórico-prácticos en centros educativos y casas de cultura, se persigue la construcción de procesos simbólicos para configurar la identidad cultural y nacional.

Estos modelos son ajustables a las condiciones particulares del contexto social y educativo en el que se trabaja. Sin embargo, el “modelo centrado en el alumno, el contenido y el contexto” constituye a *prima facie* el más adecuado. Pero la cuestión de qué y cómo enseñar el patrimonio cultural no está resuelto. En principio porque no hay información al respecto y segundo, porque la capacitación y formación es prácticamente nula. Sería importante que las instituciones educativas comiencen a sistematizar el trabajo en relación con el Patrimonio Cultural, de hecho, ya ha comenzado por ejemplo con la “valoración” de la Pachamama.



11. Patrimonio cultural. El patrimonio como construcción social

Rossana E. Ledesma

Tema: Patrimonio. Patrimonio cultural. Conceptos. Tipos.

Definición de patrimonio

En los últimos años se ha incrementado el uso del término *patrimonio* en los medios de comunicación y en los discursos políticos. En general, se asocia el término con los edificios históricos, con las obras artísticas y religiosas; incluso, se promueve su conservación para poder ser expuesto y disfrutado por los turistas que visitan la provincia de Salta.

¿Qué es el patrimonio? La respuesta no es única y las definiciones pueden variar según la persona o institución que responda la pregunta. Los docentes de educación primaria y secundaria también se encuentran con la inquietud ante el concepto porque en los documentos educativos se mencionan objetivos como promoción, valoración, respeto y cuidado del patrimonio cultural. Así, se presentan nuevas preguntas como ¿con cuáles contenidos hay que vincularlo?, ¿en cuál ciclo/eje/año se debe trabajar con el patrimonio cultural? Para poder realizar un acercamiento a una definición, se hará un breve repaso sobre la legislación educativa vinculada a la conservación, promoción y difusión del patrimonio cultural.

A partir de la sanción de la Ley Federal de Educación en el año 1993 (ley N°24.195) y la Ley provincial en el año 1996, la educación de la provincia de Salta ingresó en una etapa de “transformación” educativa³. El estado provincial elaboró el Diseño Curricular Jurisdiccional correspondiente a los diferentes niveles de educación (inicial, general básica, polimodal y superior no universitaria). Ahora bien, en este punto es necesario cotejar los contenidos básicos comunes en Educación General Básica y Polimodal en los aspectos vinculados a la enseñanza del patrimonio cultural.

En los Contenidos Básicos Comunes, se considera a la *cultura* como “la totalidad de la vida misma de un pueblo, que se configura a lo largo de su historia”⁴. La inclusión de contenidos conceptuales referidos al patrimonio natural y cultural se realizó también a nivel provincial. Especialistas de

³ Resoluciones N° 30, 32, 33/93, 37 y 336/94 del Consejo Federal de Cultura y Educación

⁴ *Diseño Curricular Jurisdiccional de Salta. Primer y Segundo Ciclo de EGB*. Ministerio de Educación de la Provincia de Salta. 1997. P. 17. Estas consideraciones también son explícitas en el documento *Diseño Curricular Jurisdiccional de Salta. Tercer Ciclo de EGB*. Ministerio de Educación de la Provincia de Salta. 1998.

diferentes disciplinas se convocaron para la elaboración de los programas y proyectos educativos, como así también los contenidos de los nuevos espacios a implementarse. La reconversión de los docentes de los niveles primarios y educativos se efectuó paralelamente y con bastantes dificultades, entre ellas se destacó la capacitación y la actualización de todos los docentes para poner en práctica y hacer realidad la Ley Federal pero que generó incertidumbre sobre la estabilidad laboral (Tejerina et al, 1999).

Allí se produjo el primer corte entre los conocimientos y competencias que se esperaba debían cumplir los docentes y estudiantes. Se incluyeron espacios curriculares como “Patrimonio cultural del Noroeste Argentino”, aunque no se habían expresado ni los contenidos ni la titulación del docente responsable del espacio curricular.

Ahora bien, ¿qué se debía enseñar a los estudiantes sobre el patrimonio o las comunidades aborígenes para seguir la fundamentación y cumplir con las expectativas de logros? Aparentemente la respuesta estaba desglosada en los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Lamentablemente, no se definieron ni el concepto de patrimonio ni los contenidos necesarios para orientar la tarea docente en el cumplimiento de objetivos de las áreas y espacios curriculares en la Educación General Básica. En lo concreto, las dificultades se incrementaron al no contar tampoco con bibliografía específica para docentes y estudiantes, sobre todo que respondiese a la diversidad cultural del país, provincias, regiones y municipios.

La ley Nacional de Educación N° 26.206/2006 fue producto de las serias dificultades de implementación de su antecesora que solamente estuvo en vigencia por doce años. Si bien se mantiene el sistema federal para el gobierno de educación (gestionado desde el Consejo Federal de Educación), el Estado se consolida como responsable de la educación. Así, se profundiza el sistema de evaluación y calidad educativa, se establecen objetivos, deberes y derechos para cada uno de los niveles educativos y, en esta ocasión, no sólo se fijan pautas para la financiación, sino que se hace explícito que el presupuesto anual destinado a educación no debe ser inferior al 6% del PBI. A pesar de esto, no se avanza en gran parte de otros aspectos relevantes de gobierno, administración, profesionalidad y contenidos. Por otra parte, la nueva legislación se caracteriza por definir a la educación como prioridad nacional, que garantiza la igualdad, gratuidad y equidad para todos los habitantes, con lo cual claramente se diferencia de su antecesora y se distancia del modelo neoliberal de la década de 1990. Otro punto clave y diferenciador es el retorno al antiguo sistema estructurado en Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior no universitaria (ex - terciario).

Ahora la promoción y la conservación del patrimonio natural y cultural están mencionados en los principios, fines y criterios de la educación provincial (Ley provincial N° 7.546/08, Art. 8) y en los objetivos de Educación Primaria y Secundaria (Arts. 27m y 30k). En los tres casos se apunta a conocer, valorar y preservar:

Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad,

resolución pacífica de conflictos, mediante el ejercicio de valores esenciales, como el respeto por sí mismo y por los otros, el respeto por la vida, respeto a los derechos humanos, tolerancia, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural (Ley provincial N°7.546 Art. 8c).

A partir de los principios y objetivos expresados en las leyes nacional y provincial es esperable encontrar por lo menos la definición de *patrimonio cultural* en los Diseños curriculares de Educación Primaria y Secundaria. En los mismos se establecen objetivos relativos al fomento y valoración del patrimonio cultural y artístico en relación con la historia y tradición de la provincia. Tanto en los lineamientos curriculares de educación primaria como secundaria se observa que *cultura* es concebida tanto como expresión de los pueblos como expresión artística contemporánea (literatura, pintura, música, teatro, arquitectura) y es empleada en forma indistinta.

Un claro ejemplo está plasmado en la fundamentación del Diseño curricular para Educación Primaria en el Área de Ciencias Sociales donde el patrimonio es restringido a la arquitectura. El empleo y confusión de conceptos como *patrimonio*, *tradición* y *cultura* es notorio, de modo que parecería que la diversidad cultural es exclusividad de los pueblos originarios y se concibe a la cultura como contemporánea, única y subsidiaria de la matriz occidental grecolatina (ver art. 8 de la ley 7546/08).

Finalmente, y de acuerdo con lo planteado por la Ley de Educación, en la elección de los recortes del contenido se “buscará privilegiar la historia local a partir del reconocimiento de su riqueza arqueológica, del patrimonio arquitectónico, de las tradiciones históricas y de la diversidad cultural de los Pueblos Originarios de la región”⁵.

En la legislación anterior, los contenidos estaban agrupados en conceptuales, procedimentales y actitudinales. En la vigente, se estructuran en NAP (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios) en cada una de las áreas, ejes y finalmente contenidos. Aunque el concepto de patrimonio está presente en objetivos y principios, no está definido ni como natural ni como cultural en la legislación educativa de la provincia de Salta y, por ello, esta falta de conceptualización dificulta el proceso de enseñanza aprendizaje en materia de formación ciudadana, particularmente en la valoración del patrimonio cultural.

Si nos remitimos a las distintas acepciones que brinda el diccionario correspondiente a patrimonio, se podrá observar que no hace referencia a la cultura o a la naturaleza, sino más bien a los bienes vinculados a procesos económicos y legales. Recientemente la Real Academia Española ha incluido el patrimonio histórico en su definición (ver Ilustración 69).

⁵ Diseño Curricular para Educación Primaria. Área Ciencias Sociales.(2014) P. 184.

Ilustración 69

patrimonio

Del lat. *patrimonium*.

1. m. Hacienda que alguien ha heredado de sus ascendientes.
2. m. Conjunto de los bienes y derechos propios adquiridos por cualquier título.
3. m. **patrimonialidad**.
4. m. *Der.* Conjunto de bienes pertenecientes a una persona natural o jurídica, o afectos a un fin, susceptibles de estimación económica.

patrimonio histórico

1. m. Conjunto de bienes de una nación acumulado a lo largo de los siglos, que, por su significado artístico, arqueológico, etc., son objeto de protección especial por la legislación.

patrimonio nacional

1. m. *Econ.* Suma de los valores asignados, para un momento de tiempo, a los recursos disponibles de un país, que se utilizan para la vida económica.

patrimonio neto

1. m. *Econ.* Diferencia entre los valores económicos pertenecientes a una persona física o jurídica y las deudas u obligaciones contraídas.

patrimonio real

1. m. Conjunto de los bienes pertenecientes a la corona o dignidad real.

constituir patrimonio

1. loc. verb. Sujetar u obligar una porción determinada de bienes para congrua sustentación del ordenando, con aprobación del ordinario eclesiástico.

Real Academia Española © Todos los derechos reservados

Definición de Patrimonio según la Real Academia Española ⁶

Ya se había observado que en los documentos educativos de la provincia de Salta se establecían objetivos relativos al fomento y valoración del patrimonio cultural pero no se explicitaron los bienes patrimoniales a fomentar y valorar. El término patrimonio puede dar cuenta de las experiencias personales, familiares o de una posesión de bienes económicos. Pero cuando se hace referencia al patrimonio de una comunidad, donde la propiedad supera lo individual o familiar, las definiciones se hacen más complejas. Por ejemplo, no quedan dudas sobre la propiedad de la Catedral Basílica de Salta, puesto que esta pertenece *legalmente* a la Iglesia Católica. Sin embargo, durante el año 2003, una gran cantidad de salteños opinaron sobre los colores con los que estaba siendo pintada la fachada. Se produjo entonces una gran transformación, el edificio contaba con una fachada de color amarillo claro que fue reemplazada por otras tonalidades -como el rojo y el azul- que eran los colores originales con las que se había pintado a fines del siglo XIX. Como consecuencia, las críticas se endurecieron, debido a que el arzobispo, haciendo uso de sus prerrogativas, no puso reparos en modificar los colores de acuerdo con lo sugerido por los restauradores, sin considerar a los ciudadanos salteños que opinaban de manera contraria sobre la modificación de un bien que consideraban como propio. A catorce años de la

⁶ *Diccionario de la Lengua Española*. Real Academia Española. Actualización 2019. Recuperado de <https://dle.rae.es/patrimonio>

restauración, la discusión se ha olvidado completamente y los salteños se muestran orgullosos de su Catedral.

El patrimonio que pertenece a todos también corresponde a los bienes y objetos, como la arquitectura y escultura, que puede mostrarse a otros y también puede compartirse con otros como el carnaval, un festival folklórico y las fiestas patronales. Aquí se produce una primera distinción entre: bienes tangibles o físicos y bienes intangibles o inmateriales.

En el primer grupo -bienes tangibles- se incluye a los monumentos, conjuntos históricos, jardines históricos, zonas arqueológicas, lugares de interés etnológico, tecnología, obras de arte e indumentaria tradicional, por mencionar solamente algunos ejemplos.

Pero cuando los bienes no corresponden a la materialidad y necesitan reproducirse permanentemente para su observación, uso o disfrute como la música, danza, baile, lenguas, creencias, conocimientos, rituales, leyendas, relatos, fiestas y costumbres, se los incluye en el segundo grupo de bienes inmateriales o intangibles. Ambos grupos -tangibles e inmateriales- están vinculados porque en la práctica todo bien material tiene incorporado componentes inmateriales como símbolos, saberes, conocimientos y creencias.

Además, el patrimonio y los bienes no necesariamente tienen que corresponder exclusivamente a las producciones humanas, actualmente también se puede hablar de patrimonio natural como las reservas provinciales y parques nacionales.

110

Patrimonio cultural

En la conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación en el año 1972 se definió como patrimonio cultural a:

Los monumentos: obras arquitectónicas, de escultura o de pintura ornamental, elementos o estructuras de carácter arqueológico, inscripciones, cavernas y grupos de elementos, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia.

Los conjuntos: grupos de construcciones, aisladas o reunidas, cuya arquitectura, unidad e integración en el paisaje les dé un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia.

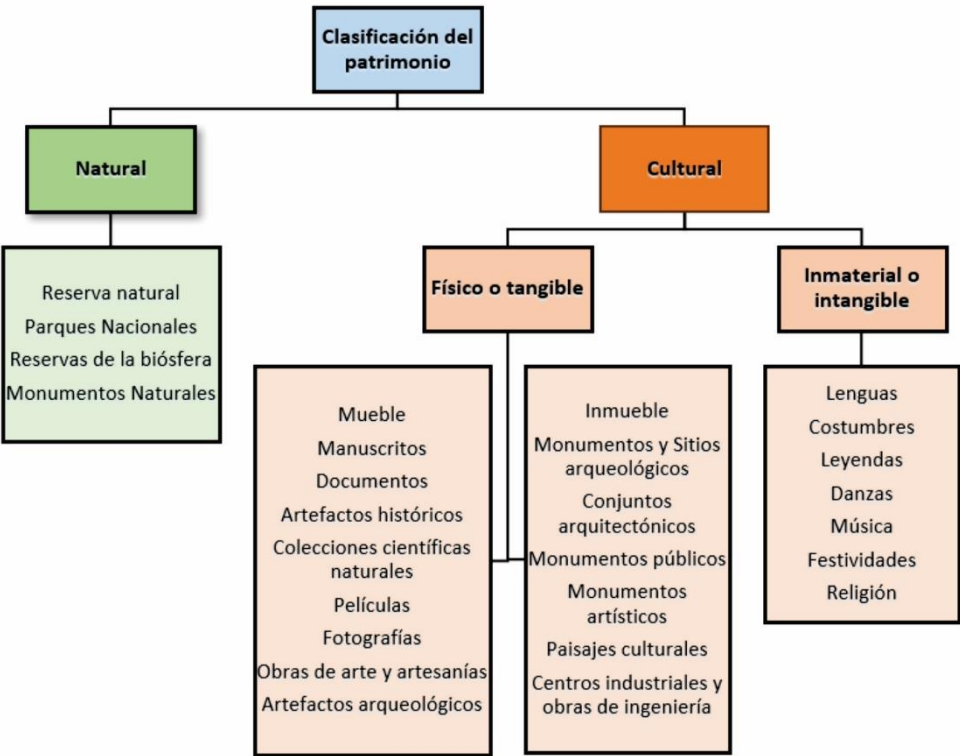
Los lugares: obras del hombre u obras conjuntas del hombre y la naturaleza así como zonas incluidos los lugares arqueológicos que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista histórico, estético, etnológico o antropológico (Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural 1972)⁷

⁷ Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural 1972.

Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13055&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

El patrimonio cultural se entiende como las expresiones culturales de un pueblo, ya sean objetos, bienes y conceptos, que se consideran dotados de un valor estético, histórico o espiritual (ICOMOS) (ver Ilustración 70).

Ilustración 70



Clasificación del patrimonio

De esta definición resulta sugerente y cuestionable la cualidad que deben poseer los monumentos, conjuntos y lugares: *valor universal excepcional*. Las expresiones culturales del hombre están conformadas por todas las creaciones realizadas en su historia. El calificativo *excepcional* le otorga un valor positivo a determinadas producciones humanas que es prioritario conservar. Evidentemente, la noción de patrimonio cultural está vinculada a la de *acervo* ⁸de obras, bienes, lugares apreciados como valiosos y que constituyen el legado cultural para las próximas generaciones.

Los bienes culturales que forman parte del patrimonio cultural de un municipio, provincia, nación y, en última instancia, de la humanidad, son promovidos legalmente para su conservación por parte de instituciones oficiales, en general las vinculadas a la gestión cultural (direcciones, secretarías y ministerios de cultura) donde se cuenta con el asesoramiento de profesionales especialistas en las diferentes áreas de incumbencia.

De acuerdo con el bien cultural considerado, profesionales capacitados con formación específica realizarán la legitimación sobre las características que hacen que un determinado bien material o inmaterial sea declarado patrimonio. Por ejemplo, los arquitectos serán los responsables de

⁸ Bienes que pertenecen a muchos.

efectuar un informe sobre el Cabildo, los arqueólogos informarán sobre el sitio Santa Rosa de Tastil, los historiadores del arte harán lo propio con los cuadros del siglo XVII que se encuentran en el Convento San Francisco, mientras que los antropólogos sociales realizarán la investigación correspondiente sobre las fiestas patronales de Iruya.

En general se considera que el patrimonio cultural pertenece a la comunidad, pero hay una contradicción en las declaraciones de los bienes culturales que merecen ser conservados para las próximas generaciones ya que es la academia la que legitima un bien y el estado el que efectúa una activación para que sea conservado (por ejemplo, su declaración por medio de una ordenanza municipal, una ley provincial o nacional). En la última década está cobrando mayor fuerza la inclusión de las comunidades locales en este proceso y fundamentalmente en la consideración de los bienes culturales, no sólo en sus características materiales e inmateriales, sino en un valor no considerado hasta el momento, el valor social.

Si se realizase una encuesta en una ciudad o en un pueblo sobre los bienes que forman parte de su patrimonio cultural las respuestas serían probablemente nulas e incluso dispares. Otra estrategia es la consulta o plebiscito que cuenta con enormes ventajas metodológicas y varias dificultades de implementación si se considera la participación, las fechas de concurrencia, las urgencias de declaración, los lugares y la frecuencia con que deberían realizarse. En este aspecto solo queda comparar con la voluntad y la participación cuando se realizan las convocatorias a elecciones. Como se podrá reflexionar, los procedimientos pueden ser largos y mientras tanto los objetivos pueden diluirse.

Los investigadores sociales consideran que los bienes culturales poseen un valor basado en sus propiedades, sus características, su historia y su función social, es más, para definirlo se recurre a la legitimación que realizan los académicos/científicos. El antropólogo español Llorents Prats ha propuesto hace algunos años una metodología de trabajo para estudiar el patrimonio cultural con una perspectiva diferente, en la cual el investigador puede elaborar un modelo que integra las características intrínsecas de los bienes culturales, su rol social, su participación en el proceso de construcción de identidades, su legitimación, activación y protección. Al tratarse de un modelo, es una observación que realiza el investigador social en un tiempo y contexto específico de estudio (Prats, 1997).

Construcción social

Si se trata al patrimonio como construcción, ésta se refiere a la operación mediante la cual se reconstruye, selecciona e interpreta el pasado desde el presente. El inconveniente de definir el patrimonio cultural sobre los criterios de legitimación y selección continúa existiendo, aunque se postule su análisis como construcción social.

Para Llorents Prats, el patrimonio cultural como construcción social se define en referencia a los universos simbólicos legitimados, es decir a la capacidad de representación simbólica de una identidad. Cada comunidad selecciona objetos, bienes o conceptos denominados aquí “referentes simbólicos”. Entonces, el proceso consiste en legitimar unos referentes

simbólicos desde una fuente de autoridad: una construcción política y/o construcción científica. Los criterios son los siguientes: naturaleza, historia e inspiración creativa. Estos tres elementos constituyen un conjunto de referentes simbólicos que por sí solos no constituyen patrimonio: son potencialmente patrimoniables.

Para que los elementos o bienes culturales se constituyan en “Patrimonio Cultural” deben activarse o promoverse. En esta construcción juegan un rol fundamental el poder político -ya sea legalizado o el informal (oposición)- y la generación de nuevos conocimientos por parte de los científicos especialistas. Planteado de manera esquemática, puede decirse que las campañas públicas y el aporte de los científicos exponen un conjunto de elementos patrimoniables que deben activarse (construcción política) como nuevos referentes y el grupo social involucrado le conferirá nuevos significados.

El rol que desempeñan el poder político y la comunidad científica es fundamental, pero su distancia o proximidad con el pensamiento social es determinante. Aunque las activaciones sean intensas, los criterios de selección están en poder de las comunidades involucradas.

Tomando el concepto de identidad como representación simbólica, se considera al patrimonio como las diversas activaciones de determinados referentes patrimoniales. El activar algunos implica seleccionar del conjunto de disponibilidades algunos referentes y exponerlos de una u otra forma. La selección, exposición y difusión no son neutrales y tampoco son realizadas inconscientemente por los gestores culturales, específicamente por el poder político legalizado –en ejercicio de la mayoría– o por la oposición política generando alternativas del primero. Indudablemente, ninguno de los dos actúa inocentemente o con el consenso de la mayoría de la comunidad. Los intereses de ambos responden en general a luchas políticas o económicas, así, los criterios de activación varían. El patrimonio adquiere significados diversos como recursos potenciales concretos (poderes políticos, empresas turísticas o culturales), como recursos económicos para la investigación de los conflictos o sustento de profesionales asociados a museos.

Las ciencias actúan como principio de legitimación e incorporan al conjunto nuevos elementos resultantes de su proceso de investigación científica. Ahora surge en este análisis hasta dónde son activados y apropiados los nuevos conocimientos, y, finalmente, cuál es el grado de responsabilidad de los científicos en los nuevos significados conferidos por los grupos sociales.

Esta apropiación de los nuevos referentes y sus significados son propios de los grupos sociales y expuestos en los discursos elaborados por políticos y gestores. Hasta que la comunidad no se apropie de los conceptos o bienes culturales, les confiera nuevos significados y reconozca como propios, no se trata de patrimonio cultural.

Si los bienes culturales (materiales e inmateriales) se consideran ajenos, como obstáculo para alcanzar la modernidad o un recurso económico alternativo, el patrimonio cultural como función social no se encuentra presente. Las políticas y gestiones no serán efectivas o en el peor de los casos generarán conflictos para su implementación.

El concepto de patrimonio cultural excede su consideración como creación del pasado, como herencia, técnica, habilidades, expresiones, creaciones, creencias, usos y costumbres que expresan, reconocen e identifican a una comunidad o grupos sociales actuales. Implica la construcción social de la identidad y su manifestación que es precisamente el patrimonio cultural. El punto crítico no se encuentra en determinar su valor, importancia o trascendencia, sí en analizar la construcción de éste en sus múltiples aspectos desde la comunidad involucrada, desde los que generan el conjunto de elementos patrimoniales, pasando por los involucrados en su activación para considerar finalmente los significados conferidos. El patrimonio para la comunidad implica su identificación o no con el mismo, su admiración, su rechazo o su olvido.

Para finalizar, se puede decir que el patrimonio es la recuperación del pasado, desde la perspectiva del presente, para explicar los bienes culturales materiales e inmateriales que son conservados o modificados en forma mínima y que representan a los grupos sociales, profesionales, generacionales, étnicos, de género, etcétera pero que se configuran para identificarse en un tiempo y espacio determinados.



MANOS A LA OBRA

114



Haciendo también se aprende:

Cuando los docentes hacemos lo que decimos suele pasar que ponemos en práctica las reflexiones que surgen de nuestro quehacer cotidiano y eso colabora en la tarea del día, mes y año siguiente. Esta actividad se realizó con docentes de Cafayate, pero puede adaptarse a diferentes localidades. Manos a la obra, entonces:

1. Discutir en grupo las siguientes preguntas: ¿a quién/es pertenece la actual ciudad de Cafayate?, ¿a quién/es pertenece la Catedral de Cafayate?
2. Comentar con sus compañeros de grupo las siguientes situaciones:
 - a. En el mes de octubre llegan familiares de visita y, como buen anfitrión, Ud. se ofrece a mostrarles Cafayate. Completar en el siguiente cuadro los **lugares** que mostraría a sus parientes:

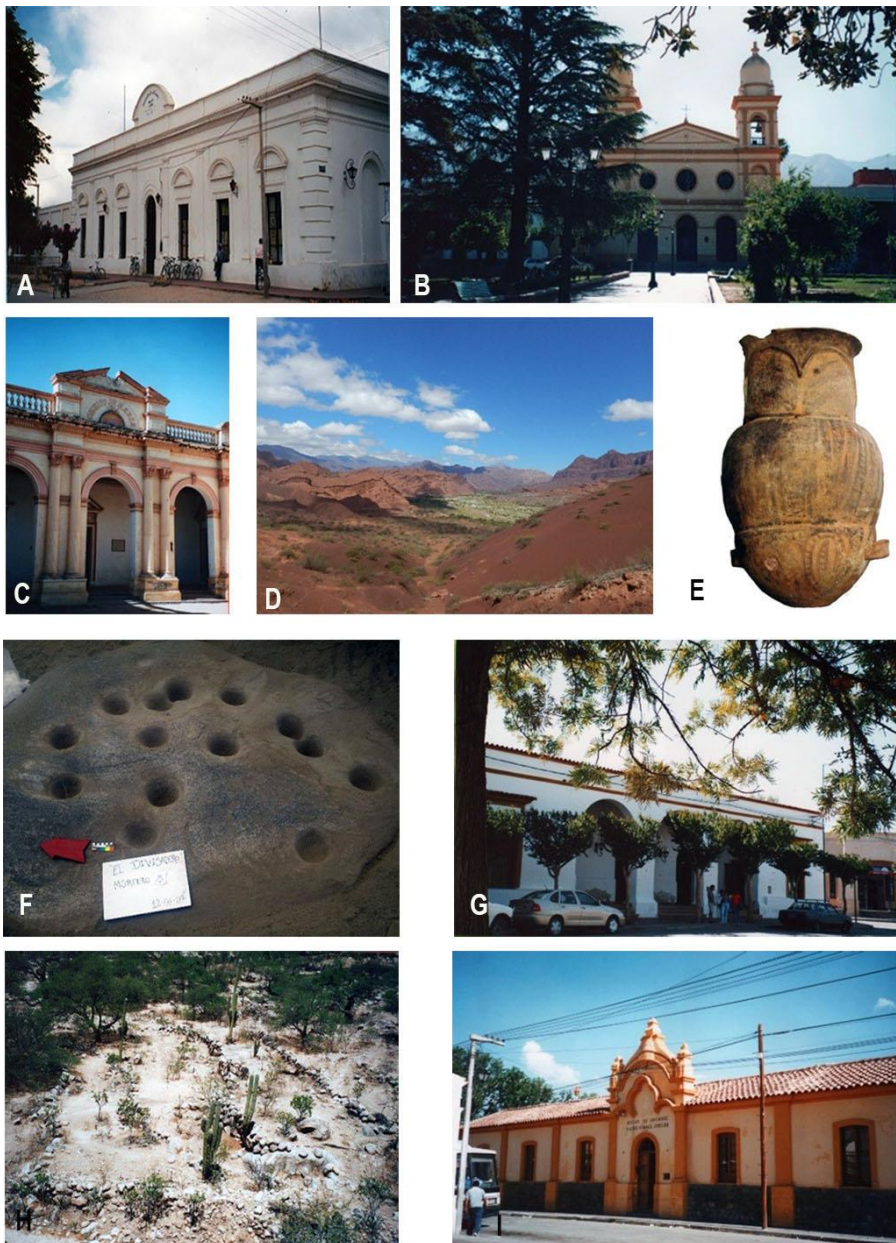
- b. En el mes de febrero llegan familiares de visita a su casa y Ud. se ofrece de anfitrión/a. Completar en el siguiente cuadro las actividades que realizaría:

3. Seguimos con visitas.... ¿Qué lugares **no** mostraría de Cafayate? ...

4. Comparar las respuestas entre los integrantes del grupo y posteriormente elaborar un listado que incluya los puntos en común.
 5. Proponer estas actividades a los estudiantes de educación secundaria y superior no universitaria. Comparar las respuestas.

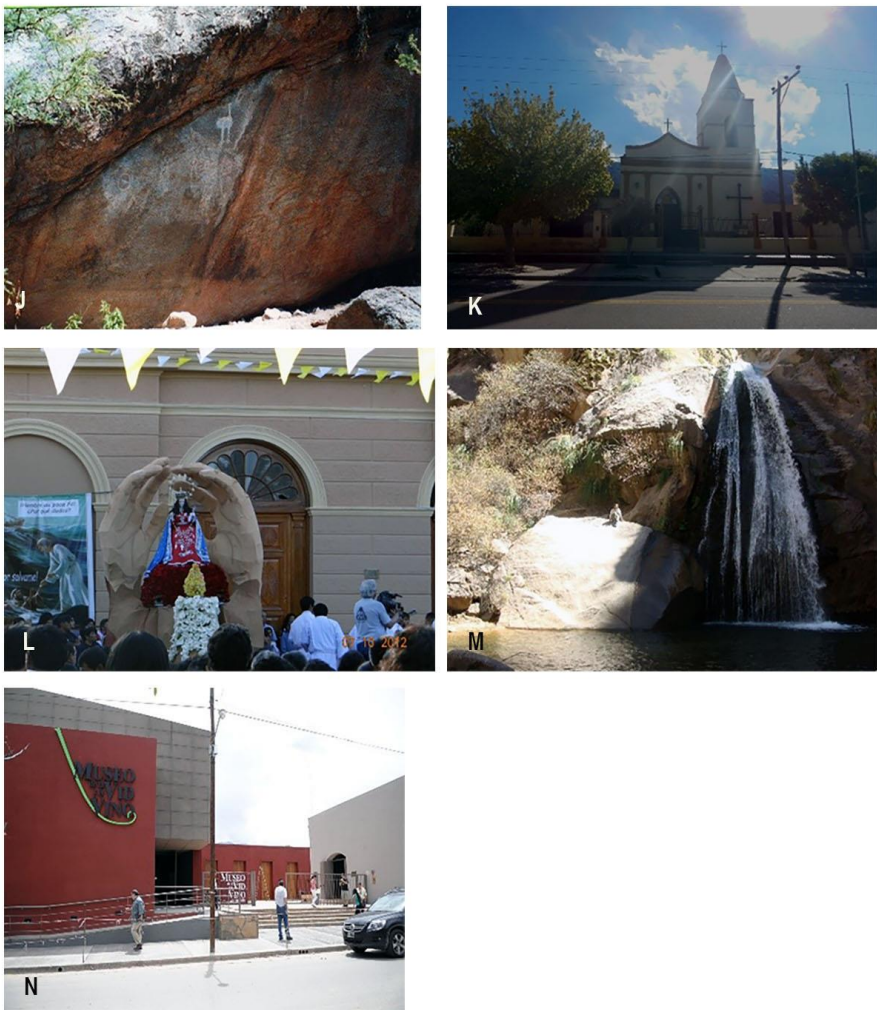
6. Observar las siguientes imágenes del Cuadro A y ordenarlas según la importancia que Ud. considere en el Cuadro B. No es necesario explicar los motivos.

Ilustración 71



Cuadro A Bienes culturales y naturales de Cafayate.. Primera parte

Ilustración 72



CUADRO A Bienes culturales y naturales de Cafayate. Segunda parte

Cuadro B

1)	2)	3)
4)	5)	6)
7)	8)	9)
10)	11)	12)
13)	14)	15)
16)	17)	18)
19)	20)	21)

7. A partir de las fotografías anteriores, completar el siguiente cuadro con el nombre del lugar y el uso actual.

Fotografía	Lugar	Uso actual
a.		
b.		
c.		
d.		
e.		
f.		
g.		
h.		
i.		
j.		
k.		
l.		
m.		
n.		

8. De las imágenes presentadas en la actividad anterior, ¿qué lugar o lugares agregaría? Explicar los motivos.

Lugar	Motivos

9. Conformar un nuevo listado con diez lugares que representan a Cafayate (trabajar en grupos de tres integrantes).

1.	2.
3.	4.
5.	6.
7.	8.
9.	10.

10. A partir de este nuevo listado, marcar si el lugar se encuentra en condiciones o en deterioro.

Lugar	En buen estado	Deteriorado
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		

11. Realizar un listado con las fiestas más importantes para los Cafayateños.

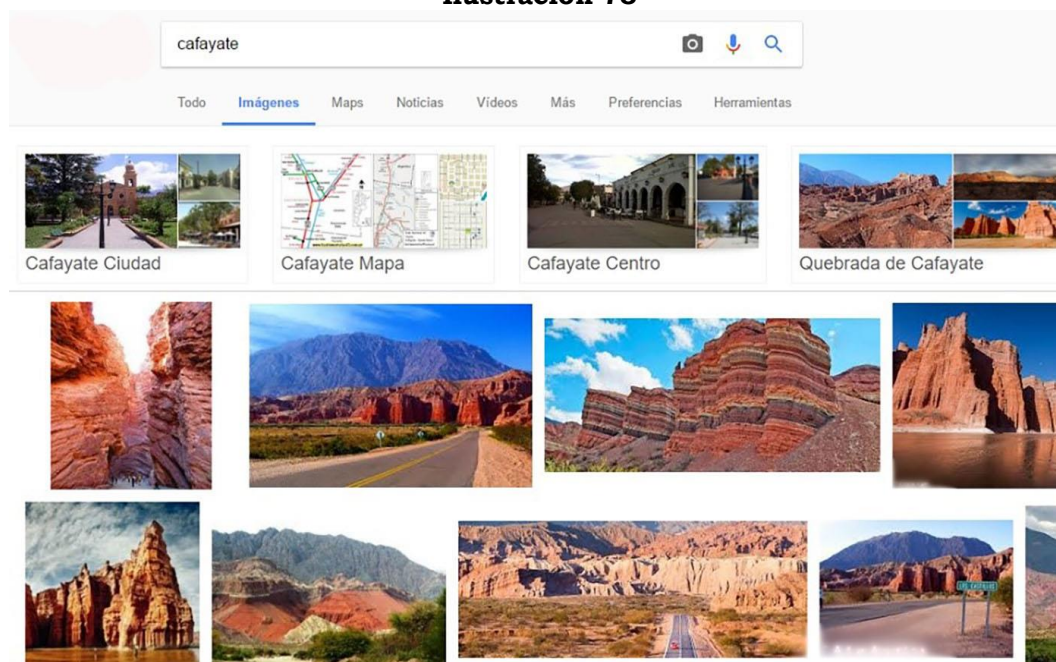
1.	2.
3.	4.
5.	6.
7.	8.
9.	10.

12. Discutir en grupos de tres integrantes si estas fiestas se han transformado en los últimos 10 años y cuáles son esos cambios.

13. Elaborar una actividad que incluya la representación de una “fiesta de antaño” donde los niños/jóvenes incorporen los relatos y vivencias de sus abuelos o adultos mayores. Para los estudiantes de educación secundaria se sugiere la documentación (con celular) y que las imágenes/video obtenidos sean compartidos con amigos y familiares.

14. Buscar en internet la palabra “Cafayate” e ir a la sección de imágenes. ¿Las fotos representan adecuadamente a Cafayate? (se pueden utilizar diversos buscadores).

Ilustración 73



Fotos ilustrativas de Cafayate según un buscador de Internet

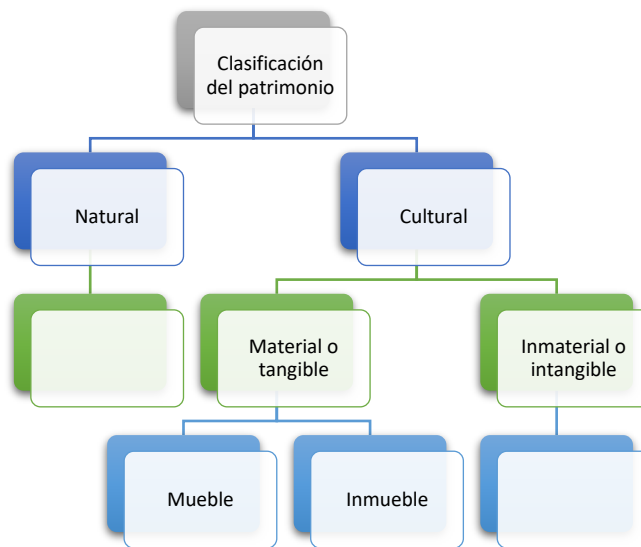
Actividad sugerida para Educación Primaria:

15. Dibujar los lugares que más te gustaron de Cafayate.

120

Actividad sugerida para Educación Secundaria:

16. Tomar fotos de Cafayate con los celulares, elaborar un álbum y compartir con el grupo de compañeros en Facebook, WhatsApp o Instagram. Explicar los motivos de la elección de las imágenes y la importancia que tienen para Uds.
17. Realizar una feria con artesanías locales producidas por familiares y vecinos (es importante la participación de los artesanos y que expliquen a los estudiantes el significado que tiene cada obra para ellos).
18. Completar el siguiente esquema con ejemplos de bienes patrimoniales de Cafayate. Posteriormente, comparar los ejemplos con sus compañeros y discutir si esos bienes forman parte de una herencia prehispánica, europea colonial o moderna/reciente:



19. Realizar una feria de platos con productos gastronómicos locales
20. Como tarea final, realizar un texto escrito cuyo título sea “El patrimonio cultural de Cafayate escrito por cafayateños/as”. Se pueden agregar imágenes (fotos, dibujos).



12. Reflexiones sobre el recuerdo

Perla S. Rodríguez

Tema: Análisis de los ejes temáticos de las cajas curriculares

Como es sabido, la celebración de las efemérides patrias en la escuela es una práctica que se originó hacia finales del siglo XIX en casi toda Iberoamérica, en el marco de políticas estatales en las que la escuela funcionó como un importante agente de cohesión entre poblaciones étnica y culturalmente heterogéneas. Se trata de fechas en las cuales se conmemoran hechos históricos vinculados al origen de la nación y a la fundación del estado, en un tono patriótico y fuertemente emotivo.
(Carretero y Krieger: 2006, 170)

122

Cada año y en cada ciclo lectivo, los docentes nos enfrentamos a la realización del Calendario Escolar. Decimos bien: “enfrentamos”, nos “ponemos frente” a él con el deseo de que su desarrollo sea “realidad”. En esta tarea, no sólo los días feriados atraen nuestra atención porque de ellos dependerá también la redacción de la planificación anual, sino que estos días vienen acompañados de actos escolares, los cuales son asignados para su ejecución a departamentos docentes o de maestros y/o profesores en particular.

No resulta extraño, entonces, plantearnos aquí la reflexión en torno a las prácticas docentes que debemos desplegar para la conmemoración (bajo distintos tipos de fórmulas: 1, 2, 3...) de las efemérides argentinas y salteñas. ¿Qué implica en nuestra actividad cotidiana llevar a cabo un acto escolar? ¿Qué sentido tiene éste en la vivencia de los integrantes de la institución? ¿Qué significado le otorgan las autoridades ministeriales? ¿Por qué recordar algo en particular? ¿Por qué es obligación de todos los docentes y no sólo de los de Historia o Ciencias Sociales?

Seguramente alguna vez se han realizado estas preguntas y para algunas han tenido una respuesta personal y para otras, institucional. Porque, en definitiva, no todos se sienten implicados con esta tarea que “viene con el cargo”. Curiosa profesión, entonces, la del docente que, no importando su especialidad, es el responsable de continuar y asegurar con ello el

desarrollo y el mantenimiento de la memoria histórica en los alumnos. Inmediatamente, podemos plantearnos: ¿qué memoria histórica?, ¿por qué en actos escolares?, ¿por qué a mí?

Si tomamos el Diseño Curricular que el Ministerio de Educación de la Provincia de Salta emitió en el año 2010 para el Nivel Primario, observamos que un espacio importante lo ocupa “el trabajo con las efemérides”, en él se propone en el apartado de “orientaciones didácticas” una serie de actividades que apuntan al trabajo en el aula de acuerdo con los distintos años de escolaridad y en sentido de complejizar el abordaje de las efemérides. Desde el trabajo con imágenes, el análisis de biografías hasta la utilización de líneas de tiempo para la construcción del tiempo histórico y la contextualización de los casos representativos. Sin embargo, parecería quedar restringida al espacio del Área de Ciencias Sociales esta tarea cuando bien podemos vincularla con el eje Construcción de Identidad y Cultura del Área Educación Artística, cuyas orientaciones didácticas articulan con la labor llevada a cabo en el Área Ciencias Sociales.

Resulta así necesario revisar las disposiciones que los docentes tenemos al pensar las efemérides y los actos escolares. Si de lo que se trata es de recordar, de significar no sólo la historia del tiempo pasado que involucra a nuestra nación, sino también de recuperar las vivencias históricas que representan el contexto en el cual el país se inscribe a sí mismo, entonces parece contradictoria la parcelación del recuerdo en relación con la memoria histórica, siendo que ésta es colectiva. Si la construcción de la memoria histórica es colectiva, esto implica tanto a alumnos, docentes como a padres. A través de ritos escolares recordamos en comunidad construyendo en simultáneo no sólo el recuerdo, sino también la comunidad. Generamos así una identidad que eleva el “nosotros” y nos posiciona frente a “otros”.

Pero ¿cuál es el sentido de este “recordar juntos”? ¿Para qué lo hacemos y de qué manera? Rememorar en comunidad implica el compartir el significado del acto que se conmemora. Para ello, durante la educación primaria se nos enseña historia nacional a través de prácticas que tienen que ver con imágenes asociadas con fechas patrias, actos en los que se participa “disfrazados” que, en muchos casos, suelen suscitar gran interés por parte de los estudiantes, se cantan canciones del “cancionero popular” e himnos. Disfraces, cantos, bailes... elementos propios de una celebración que, sin embargo, suelen complicarnos en el desarrollo de la planificación y el proyecto áulico, ¿por qué?

Si los actos escolares deberían ser el resultado de la armonización de voluntades, ¿cuánto consenso o acuerdo existe en los actos del recuerdo? ¿Qué tipo de trama narrativa se construye si siguiéramos de cerca el desarrollo de todos los actos y de cada uno en particular durante un año? ¿Y durante varios años? Esto significa comunicación, sólo a través de ella se pueden lograr prácticas coherentes en sentido discursivo. Decimos lo mismo porque acordamos lo mismo... ¿o porque ya se hizo antes lo repito ahora? Ciertamente esto plantea nuevas dificultades porque significaría concertar con un grupo de adultos con criterio propio y un grupo de niños y adolescentes que desconocen muchas veces lo que queremos decir en definitiva... pero si los interrogáramos a ellos bien nos podrían decir de qué quieren disfrazarse para

tal o cual acto. En esta actitud de disposición para un rito del recuerdo resultan particulares los actos referidos con efemérides alusivas a la historia prehispánica.

No es infrecuente el establecimiento de paralelos entre memoria e historia, ya que ambas se refieren al pasado, pero mientras la primera se vincula con lo experimentado personalmente (como acontecimientos vividos o como relatos recibidos), la segunda va mucho más allá del carácter individual o plural del sujeto que recuerda (Carretero, Rosa y González, 2006: 20).

Efemérides e historia nacional

Las efemérides forman parte de la tarea de enseñar-aprender historia argentina, lo sabemos, y por ello somos, como docentes, responsables de la transmisión de esos saberes en la exposición de discursos bajo palabras alusivas, como de la puesta en escena de un acto más formal. Todos aquellos quienes hemos recibido educación formal tenemos en nuestra memoria presente los actos escolares en los que participamos o fuimos observadores cada año de nuestra formación obligatoria.

Desde la educación inicial, el antiguo Jardín de Infantes, sabíamos que existían los actos, que había personas importantes que tenían un día para ser celebradas y que el 25 de mayo de 1810 la gente salió a la Plaza a manifestarse con paraguas queriendo saber de qué se trata. Así como aprendimos que Colón llegó un 12 de octubre de algún año muy remoto y que en el secundario ya teníamos en claro que eso ocurrió allá por 1492. De tener una página para completar con las figuritas de San Martín, Güemes, Belgrano, pasamos a asistir a actos de cuyos actores nos quedaba el recuerdo en el cuaderno de clases. Tareas que adornábamos con papel brillante, fibras de colores, brillantina. Pero en la secundaria los actos se viven de otra manera. Algunos alumnos se muestran deseosos de participar y actuar como si fueran otros, en cambio, les vale más la ausencia de “clases”. Sin embargo, si esos alumnos pudieran identificarse asistiendo también a clases cuando un acto escolar se desarrolla, ¿sería distinto no? Porque en definitiva ese es el sentido de las efemérides llevadas a actos en la escuela, un espacio más y no disruptivo de formación histórica y cívica.

La historia de los actos escolares

De acuerdo con el análisis que propone L. Méndez (2011) para las efemérides, se pueden considerar las siguientes etapas según se podrá ver en la Ilustración 74:



Etapas en el tratamiento de las efemérides en Argentina

Por lo tanto, la historicidad propia de las efemérides nos debe llevar al (re)planteo de su tratamiento, en sentido de que las mismas generen un espacio de encuentro institucional entre todos los actores involucrados. Teniendo en cuenta que “es necesario abordar las efemérides dentro un proceso histórico, que permita la reconstrucción del pasado nacional y latinoamericano con relación al presente” (Méndez, 2011:64)

Seguramente que a pesar de los años transcurridos aún nos queda el recuerdo de los actos en los que participamos como estudiantes. ¿Quién no

salió de granadero?, ¿o de dama antigua? Las vivencias experimentadas se asocian con la participación de familiares en los actos y las afortunadas y/o graciosas fotografías que quedaron para actualizar la memoria de los relatos familiares. “Es que actos... eran los de antes”, podría pensar alguno y suspirar entre el recuerdo feliz y el deseo de que la historia se repita. Curiosamente, colegas, ¡la historia se repite cada año! Gran oportunidad de sumar al quehacer docente el disfrute por una actividad que bien puede pensarse renovada.

Retomando las etapas propuestas por Méndez, ¿con cuál de ellas asociarían sus recuerdos?, ¿y con cuáles los actos escolares?

Recordar... ¿para olvidar?

Tal y como el título lo indica, esa pareciera ser la característica en muchos colegas, cuando reciben la non grata tarea de realizar un acto escolar. Cuando, además, surge el cuestionamiento sobre quiénes deberían hacerse cargo, en definitiva, de esa tarea. Si es forma I, además, supondrá el carácter de un acto tradicional⁹. Por “tradicional” solemos entender la repetición anual y generacional de una secuencia de presentación: himno, discurso, glosas, números alusivos, todos acompañados de una bonita y vistosa escenografía, cuya formalidad estará presente en las palabras mencionadas y las poesías recitadas. Dado el caso, la sonrisa emergerá gracias a la inocencia infantil y también estará presente, en el afán de que todo salga bien, el rictus en la cara de los docentes responsables.

Así, días y días de preparación y ensayo deberían reflejarse en una puesta en escena impecable. Cabe entonces la pregunta: ¿mientras realizamos su preparación reconocemos la importancia que esa parte de la historia nacional/provincial/local tiene? Porque seguramente en más de una oportunidad dependemos de los préstamos que otros colegas nos hacen de discursos y/o glosas, de las propuestas de publicaciones periódicas “especializadas” y pocas veces nos detenemos a pensar en cómo quisiéramos que esa fecha sea recordada.

Dada la formalidad escolar asociada con el cumplimiento laboral, se suelen respetar formas ya probadas con el convencimiento, además, de que la repetición forma parte del proceso de aprendizaje. Queda para este momento, pues, preguntarnos acerca de si acaso creemos que ese recuerdo plasmado en un acto es digno de la labor que llevamos a cabo para conmemorarlo.

La idea central en la realización de todo acto escolar se encuentra en el deseo de gestar acciones orientadas a generar y consolidar sentimientos patrióticos y formación ciudadana. Desde sus inicios en el siglo XIX, como expresiones públicas y espontáneas, formaban parte de las manifestaciones de regocijo por una historia renovada la de la Patria independiente y de aquellos momentos que la recordaban y merecían rememorarse en el cotidiano de cada año.

⁹ De acuerdo con el Calendario Escolar 2020 de la provincia de Salta, se establecen, en su apartado “7.Conmemoraciones”, las normas y los procedimientos correspondientes a cada una de las formas I a III: acto solemne (I), acto escolar (II) y referencia en cartelera (III). Ver: <http://www.edusalta.gov.ar/index.php/docentes/normativa-educativa/resoluciones-subsecretaria-de-planeamiento-educativo/5445-res-spe-n-001-20/file> (1/04/20)

Como es bien sabido, la actividad docente requiere un trabajo esforzado, con una intensa exposición social y enorme demanda cognitiva, afectiva y social; pero como han demostrado muchas investigaciones, no se trata solo de trabajar más, sino de trabajar mejor (Carretero, 2014:61).

Ya con la Generación del 80 y su proyecto de Educación pública, gratuita y laica, los actos se formalizaron y pasaron a integrar el cotidiano de las prácticas escolares con, además, un aire de solemnidad que se focalizó en el festejo del Centenario. Esta solemnidad era la de la Patria, aquella que se había poblado de inmigrantes a quienes debía formarse como ciudadanos argentinos. Sin embargo, el respeto por las insignias sería una tarea para desarrollar en etapas posteriores. Se sumarían nuevas efemérides recordatorias del día de la Escarapela y del Himno Nacional.

Así, lo nacional, el patriotismo, la formalidad en la Escuela, harían de cada acto un ritual. Pero, desde el proyecto de la Generación del 80 hasta hoy, los actos han ido variando, no sólo las efemérides asociadas con ellos han sufrido modificaciones de acuerdo con la coyuntura política, sino que también los participantes significan de manera diferente la misma actividad año tras año.

Por tanto, las efemérides cargan en sí con su propia historicidad, responden a proyectos políticos como a vivencias individuales, y cada una de ellas puede acompañarse de un acto escolar, dependiendo el proyecto nacional del momento.

Actualmente, las vivencias singulares de los actos superan la construcción colectiva de los mismos. Y, sobre este punto, los docentes podemos resignificar nuestras acciones para lograr un mayor interés por lo que podemos también entender como instancia de formación.

Y con las novedades... ¿qué hago?

Desde hace unos años el panorama escolar se vio modificado en sus celebraciones cuando no sólo se incorporaron algunas novedades acompañadas de sus respectivos días feriados sino, además, el cambio en el sentido de alguna otra. Nos referimos puntualmente al Día de la Memoria, Día de la Soberanía Nacional, Día de la Raza/del respeto por la Diversidad Cultural y, más recientemente, Día Provincial de la Pachamama. Tales días suponen una modificación en la memoria colectiva, histórica y cultural. Si tenemos en cuenta las palabras de Mario Carretero cuando plantea “no vea el Curriculum como un mandato de obligado cumplimiento. Es sólo un horizonte que permite ver hacia dónde vamos, pero quizás sea un tanto inútil pensar en su cumplimiento al pie de la letra sin tener en cuenta las condiciones en las que trabajamos” (Carretero, 2014:62). Por eso mismo, se abren posibilidades para configurar nuevas prácticas docentes en torno a tareas ya antiguas.

En este punto, los docentes de Cafayate y San Carlos pueden emprender la tarea de involucrar en los actos y con las efemérides tanto a alumnos como a sus padres retornando a las vivencias de los inicios en la manifestación del ser nacional. Si la efeméride actual, promovida por el

gobierno provincial, explicita un Día Provincial de la Pachamama que surge de prácticas preexistentes, eso es un motivo por el que la comunidad puede participar en su conjunto ya que las experiencias se construyen de manera colectiva.

Ahora bien, ¿cómo trabajar con efemérides de modo de propiciar la integración de la comunidad? Una propuesta estaría en planificar acciones conjuntas entre docentes. Es sabido que el marco ideal para el desarrollo de los contenidos en cada año escolar debería acompañarse de una sincronía entre los de cada asignatura. Sin embargo, es una de las tareas titánicas vistas hasta imposibles de realizar. Por otro lado, basta con aportar un granito de arena en esa tarea.

Partiendo de la reflexión iniciada al principio de este trabajo: ¿festejábamos de pequeños el 1ro de agosto?, ¿cómo lo hacíamos?, ¿hoy se festeja igual que antes?, ¿qué es novedoso: el día, la efeméride, el festejo? Asimismo, deberemos interrogarnos: ¿se hacían actos escolares?, si es así, ¿cómo?, y si no lo es, ¿por qué?

Siguiendo con el análisis de las posibilidades de llevar a cabo una educación patrimonial en el aula: si trabajamos sobre la efeméride del Día de la Pachamama, y lo acompañamos de un acto comunitario, ¿favorecemos con esto la formación en Historia Regional? Y si leyéramos leyendas sobre la Pachamama o les pidiéramos a nuestros alumnos que entrevisten a sus abuelos, ¿no colaboraríamos en su formación en Lengua y Literatura? Dicen que las imágenes dicen más que las palabras... un dibujo, una ilustración que realicen los alumnos y se exponga durante todo el mes de agosto, que la trabajen, ¿no aunaría contenidos con los de Educación Artística? ¿Y si explicáramos en la escuela primaria acerca de los pueblos prehispánicos que rendían culto a la Pachamama, a la par de otros cultos y ritos a la tierra practicados a lo largo de la historia en otros espacios americanos y del mundo ¿No estaríamos acaso colaborando con el desarrollo de contenidos de Historia Universal?

En suma, si bien resultan difíciles de sincronizar los programas, al menos una actividad en relación con un par de efemérides al año podría ser el hilo comunicante entre varias asignaturas.



MANOS A LA OBRA



Haciendo también se aprende:

Cuando los docentes nos proponemos concretar nuestras ideas suele pasar que ponemos en práctica las reflexiones que surgen de nuestro quehacer cotidiano y eso colabora en la tarea del día, mes y año siguientes. A modo de reflexión:

1. ¿Cuáles son los cinco elementos que creemos deben estar presentes en todo acto escolar? ¿Por qué? ¿Cuál es la importancia de cada uno?
2. Si tuviéramos que escoger de entre todas las fechas que nos brinda el Calendario Escolar para la conmemoración en actos, ¿cuál de ellos elegirían? ¿Por qué?
3. Si en un acto me piden que participe disfrazándome... ¿qué personaje escogería y a cuál acto correspondería?
4. Una vez en el personaje, ¿qué me gustaría hacer y decir?
 - Subidos en una máquina del tiempo: ¿cómo eran los actos en su infancia y adolescencia? ¿qué personajes interpretaron? ¿qué es lo que más les gustaba de esos momentos?
- 5.
6. ¿Qué parecido encuentran entre los actos de hoy en día y aquellos en los que participábamos cuando íbamos a la escuela?
7. Definan en cinco palabras características de los actos que se realizan actualmente.

Sugerencias didácticas:

8. Pedir a los alumnos que escojan cinco elementos que consideran que se relacionan con el Acto del Día Provincial de la Pachamama.
9. Tomar esos cinco elementos y armar a partir de ellos el argumento a desarrollar durante el acto escolar.
10. ¿Qué creen ustedes como docentes que ellos escogerían?

11. ¿Cómo sería ese argumento? ¿Qué imágenes se pueden tener de ese acto?
12. Llevarlo a la práctica y elaborar un informe sobre lo realizado.

Links o enlaces sugeridos

Educ.ar. Colecciones propuestas para el aula

<http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=91674>

Tinta fresca. Recursos para el aula.

<http://tintafresca.com.ar/efemerides/12deoctubre/index.html>

Pueblos originarios. Kollas: La corpachada - Canal Encuentro

<https://www.youtube.com/watch?v=7MD3HBdXuaI#t=87>

Colección Educ.ar Actividades para el aula y efemérides.

<http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD18/contenidos/actividades/>

Recursos docentes. Efemérides en el aula.

<http://recursosdocentesprimaria22.blogspot.com.ar/2010/04/efemerides-en-el-aula.html>

Kapelusz. Efemérides.

<http://www.kapelusznorma.com.ar/category/recursoseducativos/efemerides/>

Entre pasillos y aulas. Las efemérides, una oportunidad para educar en valores.

<http://entrepasillosyaulas.blogspot.com.ar/2011/09/las-efemerides-una-oportunidad-para.html>

13. A modo de cierre

En la primera edición de *Valles de historia* se había trabajado con las leyendas locales recopiladas por los integrantes del proyecto a partir de la bibliografía existente. Durante los talleres realizados pudimos observar que los relatos de los docentes mostraban el dinamismo de la cultura y a su vez conservaban ciertos elementos que marcaban una clara conservación del patrimonio cultural inmaterial. En esta edición decidimos mostrar algunos resultados de las actividades vinculadas a los relatos de las leyendas desde la mirada del docente de Cafayate.

Tema: Leyendas locales.



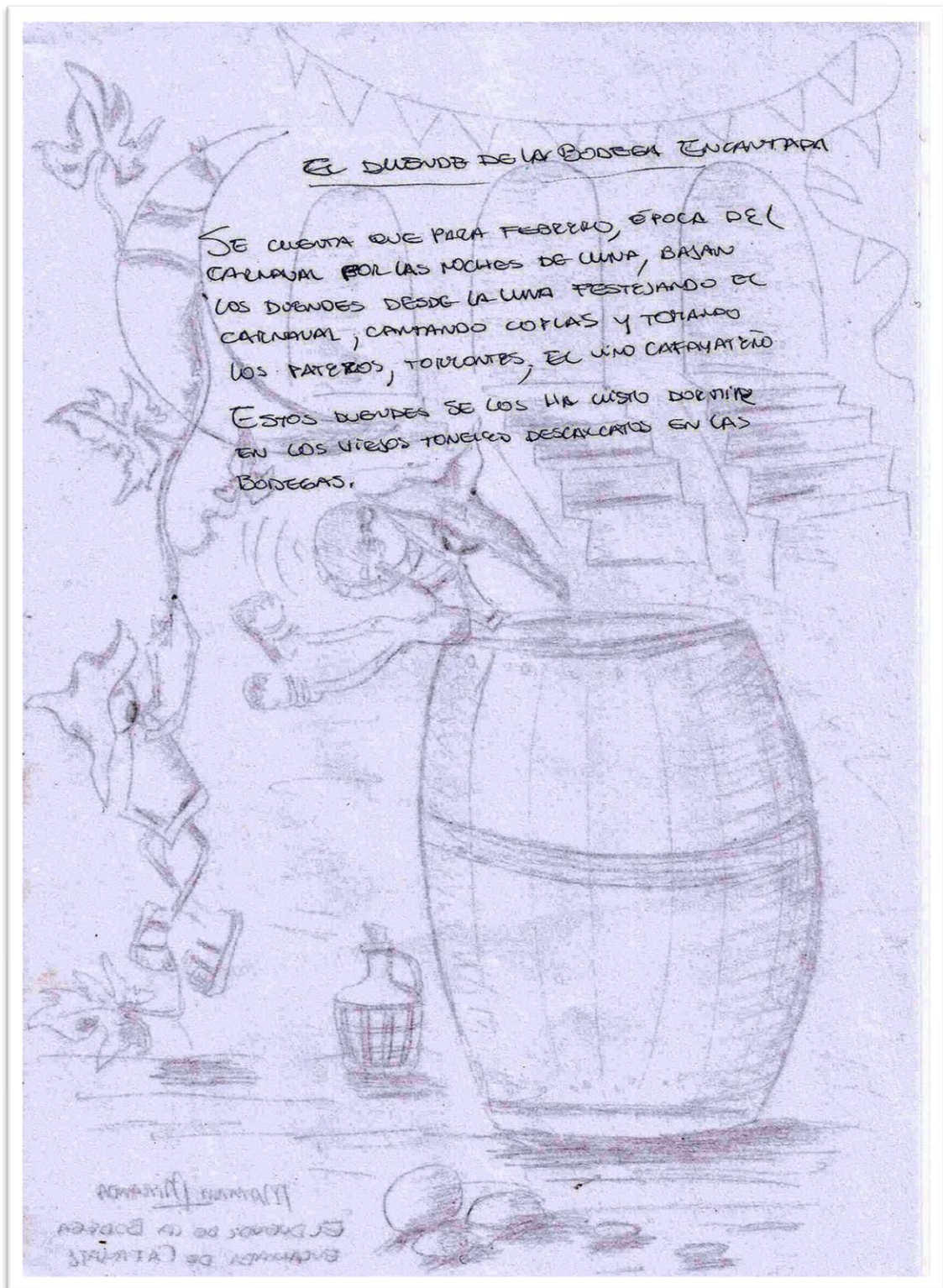
MANOS A LA OBRA

131

Una interesante propuesta didáctica para llevar al aula radica en integrar los saberes populares en un proyecto de memoria social. De ese modo, las leyendas que nos contaron y que continuamos transmitiendo a las nuevas generaciones son parte de la matriz cultural de la memoria y la tradición. En la escuela, por tanto, estas tradiciones intergeneracionales siguen pautas culturales que gestan saberes que forman parte del patrimonio cultural intangible. Recordarlas, expresarlas y plasmarlas en textualidades logo icónicas aportan al estudio de este tipo de patrimonio de un pueblo.

Es por ello por lo que una de las actividades con las que se trabajó en el taller consistió en pedirles a los docentes participantes que redactaran una leyenda a elección y acompañaran la misma con una imagen alusiva. Algunas de estas tareas solicitadas en el taller son las que compartimos en las Ilustraciones 75 a 83:

Ilustración 75



El Duende de la Bodega Encantada (Mariana Miranda)

La campana de oro

Era una tarde de verano, Carlos y Agustín habían ido al Cero la Capillita a juntar yuyos medicinales.

Cerca de las 19 hs. sintieron el tañido de una campana. Se sintieron atraídos por ese fuerte sonido que parecía que salía de entre los cerros.

Caminaron en dirección, al pie de cerro San Isidro. De repente el sonido se estumó.

Pasaba por allí un lugareño al que le preguntaron sobre ese ruido.

- Ah, esa es la campana de oro. Suena en algunas ocasiones. Está en una cueva. Cuando la cueva se abre, la campana suena. Luego se cierra y el sonido desaparece.

Dicen que quien la quiere sacar queda con ciertas dificultades motoras en su cuerpo.

Por eso, les aconsejo que nunca entren allá.



Emilce Cutipa



La Campana de oro (Emilce Cutipa)

Ilustración 78

El Duende

Cuentan que hace muchos años, en un arroyo que se encuentra cerca de la bodega "El Esteco", aparecían duendes, cada vez que alguien pasaba por el lugar pasadas las doce de la noche, no los dejaban pasar, dicen que eran ~~pequeños~~ niños muy pequeños con sombrero muy grande y no se ~~veían~~ veían sus caras, algunas veces estaban jugando otros tentados a la orilla del camino y si alguien intentaba cruzar no lo dejaban e incluso le preguntaban con que mono quería que le preparara con a de lana o con la de hierro. Dicen que algunos le contestaban con a de lana, pero igual recibían una buena paliza. Por eso algunos contaban no regresar a la casa o no pasar por el lugar muy tarde.



María E. Choque

El Duende (María Choque)

Ilustración 79

El Cardón

Cuenta la leyenda que hace muchos años una tribu de aborígenes están en conflicto con los españoles, ^{los españoles} queriendo adueñarse de las tierras, pero, ^{los indígenas} necesitan apoyo o ayuda porque no eran los suficientes para enfrentarlos. Alguien tenía que hacerlo y por eso significaba que debía atravesar su recorrido con ^{mucho} cuidado. El elegido debía ser audaz y rápido.

Las hermanas fueron los elegidos les espera un difícil viaje ya que corren el riesgo de ser vistos o atrapados por el enemigo. Ellos pidieron invocando a la madre tierra la PACHAMAMA que los ayudará para no ser alcanzados por los españoles. De a poco se fueron transformando su cuerpo saliendo espinas y una flor blanca. Eso significa que sus espinas son para protegerlo que no se los hiciera daño.

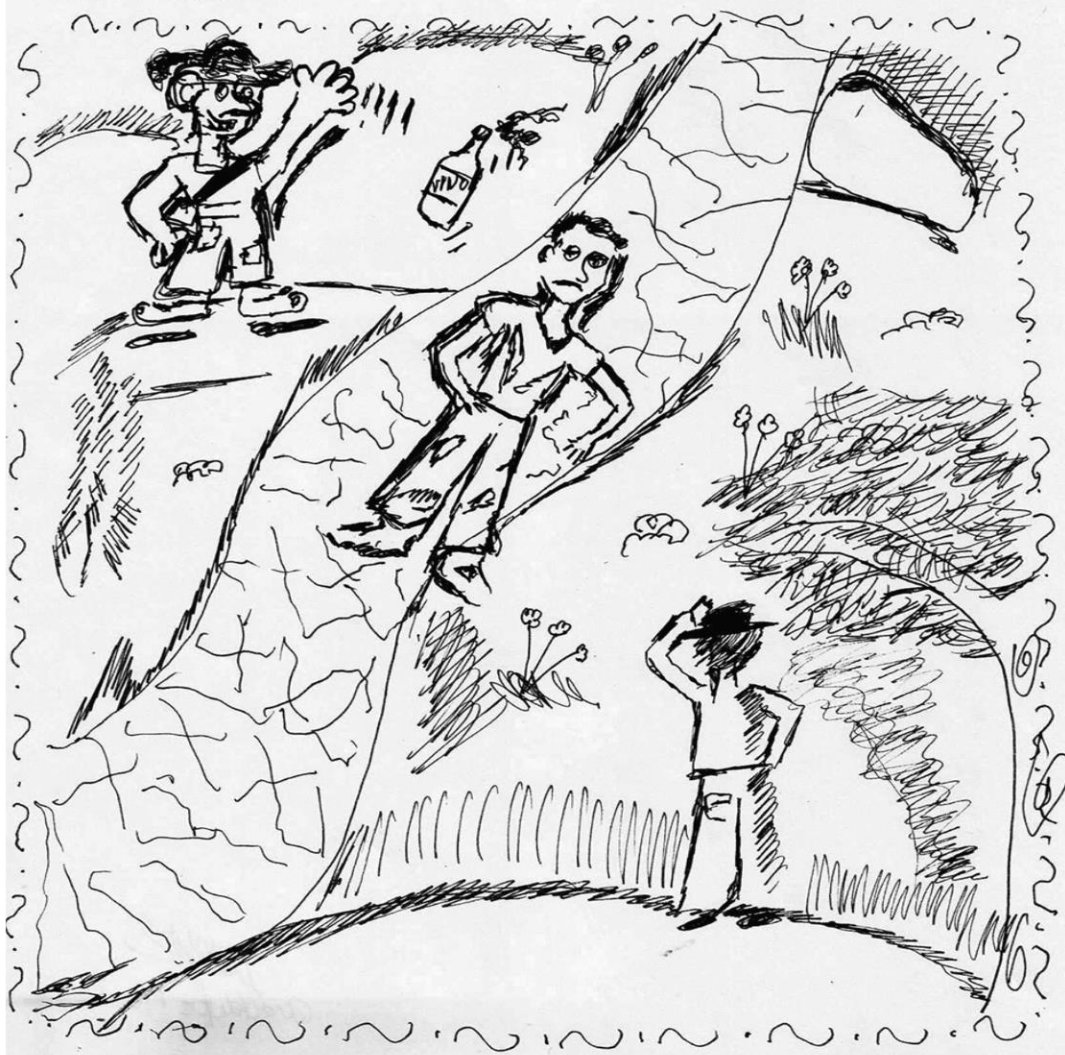


El Cardón (María del M. Renfijes)

Ilustración 80

Guadalupe Magno

Una historia que me transmitida en mi familia es una vivencia de mi
Bisabuelo Feliciano, un día él contó que en la finca el "Recreo" había duendes
que odiaban a los borrachos del lugar, por ello atacaban a los hombres
que encontraban en ese estado de ebriedad. En este encuentro el duende
le daba una paliza al borracho y lo tiraba en medio de las plantas.
En medio de la pelea mi abuelo auxiliaba al herido y lo llevaba a
su casa en donde la familia del mismo le agradecía por las molestias
ocasionadas.



El duende de la finca El Recreo (Guadalupe Magno)

Ilustración 81

06-09-2014

El Río Maldito

Cuenta la leyenda que en un pueblo del Valle Calchachi llegó un cura que poseía un caliz de oro, un día la gente empezó a divulgar esta noticia (se enteraron que en aquella parroquia había un caliz de oro) la noticia llegó a oídos de un negro aventurero (era un tunista) y el ambicioso, llegó a la iglesia y se roba la copa.

El cura al descubrir este hecho, que le habían robado el caliz, maldice a aquel quien lo tendría en aquel momento. Que moriría seco, (deshidratado).

Aquel negro ladrón se enteró de la maldición que hizo el cura a aquella copa de oro, y busco la manera de deshacerse del objeto, llevo la copa al río que erosionaba siempre en abundancia por aquel pueblo y lo enterró (la copa).

Desde entonces el río está seco y no circula el agua por allí, y eso será así hasta que el "Caliz de Oro" vuelva a su lugar.



El Río Maldito (Lourdes Mercedes Perea)

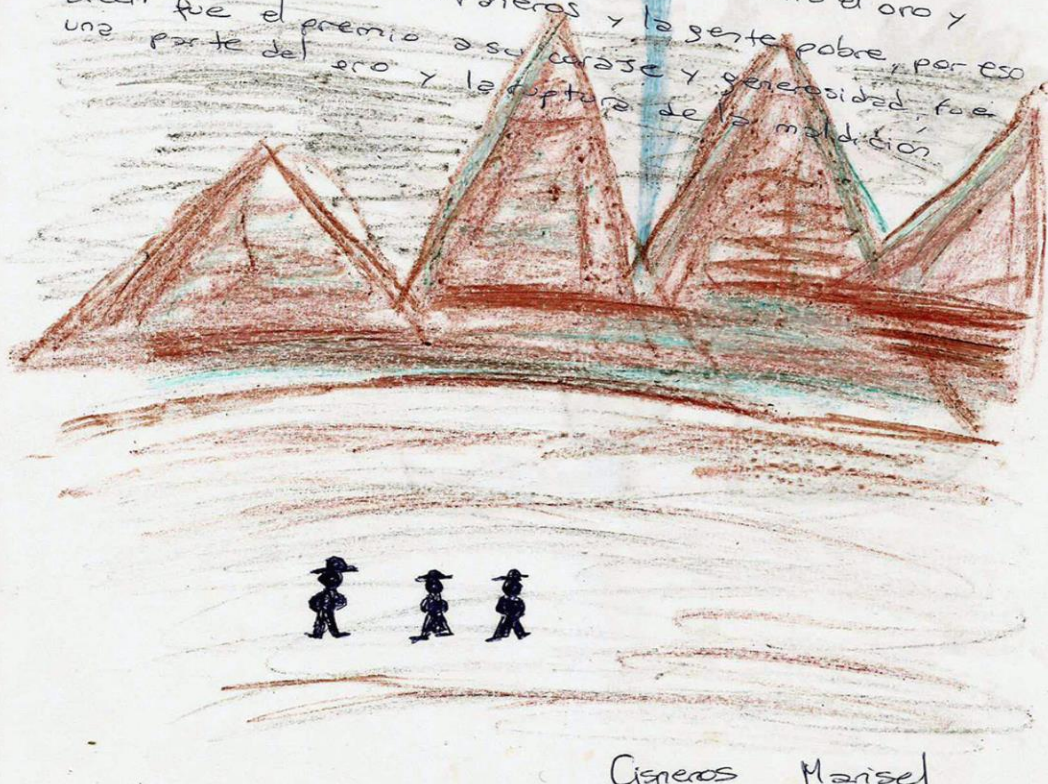
LUZ MALA

Cuentan la gente del pago, que una vez vivió un hombre muy codicioso que enterró su fortuna en los cerros, pero le dejó una maldición para quien lo encontrara.

Sus peones sabían lo sucedido y decidieron emprender el viaje para encontrar el tesoro.

Se decía que de noche en los cerros se veía una luz celeste que indicaba el lugar en donde estaba enterrado el botín.

Los trabajadores al llegar al lugar tuvieron miedo de desenterrarlo debido a la maldición, pero uno de ellos fue valiente y realizó el trabajo. Encontró el oro y lo repartió con sus compañeros y la gente pobre, por eso dicen fue el premio a su coraje y generosidad, fue una parte del oro y la ruptura de la maldición.



Cisneros Marisel

"El chirino"

Contaba la gente de Cafayate, que en la calle Vicario Toscano, cerquita del viejo hospital vivía una familia en una casa humilde con muchos cañaverales al fondo.

Uno de sus hijos, en su adolescencia tiene la costumbre de leer libros de magia y de a poco las lecturas ^{fueron} causando en él el efecto de ser un personaje introvertido, sumiso y abandonado; tanto que se fue a vivir en medio de esos cañaverales.

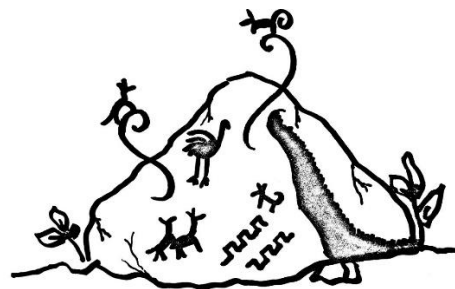
El padre del joven puso un cartel en la entrada (de su casa) que decía "CASA DE ENSUEÑO"

Desde entonces la gente comentaba que allí vive el chirino. Algunos se jaban no pasar por cerca o tener cuidado. Muchos de nosotros pasábamos mirando el cartel de reojo, otros ni lo leían, otros pasaban como desafiantes, lo más rápido posible. Se comentaba que el chirino salía de noche, vestido muy harapiento, sin bañarse con pelo muy largo y barbudo para asustar a cualquiera.

Así pasaba el tiempo, su padre murió y sacaron el cartel de la casa. Hoy el Chirino es un hombre mayor, estudia la secundaria, es muy respetuoso y está de novio.



Juana Alicia López



14. Bibliografía citada

Albeck, M. (2000). La vida agraria en los Andes del Sur. En Tarragó, M. (Dir.) *Nueva Historia Argentina. Los pueblos originarios y la conquista*, Tomo 1 (187-228), Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

Aschero, C. (2000). El poblamiento del territorio. En Tarragó, M (Dir) *Nueva Historia Argentina. Los pueblos originarios y la conquista*, Tomo I (17-60), Buenos Aires, Sudamericana

Baldini, L.; Dulout, L.; Ferreira, M. E.; Sprovieri, M.; Villamayor, V.; Zilio, L. (2007). Avances en la investigación de El Churcal, Valle Calchaquí, Salta, XVI Congreso Nacional de Arqueología Argentina, San Salvador de Jujuy.

Carretero, M. y M. Krieger. (2006). La usina de la patria y la mente de los alumnos. Un estudio de las representaciones de las efemérides escolares argentina En Carretero, M y M. González (Comp.). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (169-196), Buenos Aires, Paidós.

Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Buenos Aires, Paidós.

Carretero, M. (2014). ¿Cómo convertirse en un buen docente de Ciencias Sociales? *Revista Ruta Maestra*, Colombia, Santillana, 58-62

Carretero, M., Rosa, A. y González, M. F (comp.) (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Buenos Aires, Paidós.

Cigliano, E. Ed. (1973). *Tastil: una ciudad preincaica argentina*, Buenos Aires, Cabargón.

Colom, A.J. (1998). Educación ambiental y la conservación del patrimonio. En Colom, AJ, J. Sarrañana, y G. Vázquez (Eds.). *Educación formal*, Barcelona, Ariel.

Conforti, M. E. (2010). Educación no formal y patrimonio arqueológico. Su articulación y conceptualización. *Intersecciones en Antropología* (11), 103-114.

Fontal Merilla, O. y S. Marín Cepeda (2011). Enfoques u modelos de educación patrimonial en programas significativos de OEPE. *EARL, Educación Artística Revista de Investigación* (2), 91- 96.

Fontal Merillas, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica para el aula, el museo e Internet*, Gijón, Ediciones Trea.

Galeano, Eduardo (2000). *Patatas para arriba. La escuela del mundo al revés*, Madrid, O.N.C.E. Centro Bibliográfico y Cultural,

García Valecillo, Z. S. (2009). ¿Cómo acercar los bienes patrimoniales a los ciudadanos? Educación patrimonial, un campo emergente en la gestión del patrimonio cultural. *Pasos, Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*. Volumen 7 (2), 271-280.

García Valecillo, Z. S. (2007). Estrategias educativas para la valorización del patrimonio cultural en la educación básica en Venezuela, *Artículos Arbitrados. EDUCERE* (11, 30), 673-681.

Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Reimpreso en Castellano (2003), Barcelona, Editorial Gedissa.

González A. R. (1963). Desarrollo cultural del Noroeste argentino. *Smithsonian Miscellaneous Collections*, (Vol. 146, 1).

González A. R. (1974). *Arte, estructura y Arqueología: análisis de figuras antrópicas del noroeste argentino*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

González A. R. (1998). *Cultura La Aguada del noroeste argentino (500-900 d. C) 35 años después de su definición*, Buenos Aires, Filmediciones Valero.

González A. y Pérez Gollán J. (1964). El área andina meridional. *36º Congreso Internacional de Americanistas XXXVI* Tomo I, Sevilla.

González A. y Pérez Gollán J. (1972): Argentina Indígena. Vísperas de la Conquista. *Colección Historia Argentina I*, Buenos Aires, Paidós.

Ledesma, R. y Subelza C. (2014). *Arqueología de Cafayate. Un enfoque desde su cerámica y arte rupestre*, Salta, EUNSA. Editorial Universidad Nacional de Salta

Lorandi, A. (1997). *El Valle Calchaquí El Tucumán Colonial y Charcas*, Tomo I, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Lorandi, A.M. (2000). Las rebeliones indígenas. En Tandeter, E. (Dir). *Nueva Historia Argentina, la sociedad colonial*, (Tomo II), Buenos Aires, Ed. Sudamericana.

Lorandi, A. (2003). Los Valles Calchaquíes revisitados. *Anales. Nueva Época*. N° 6. Univ. Goteborg.

Lorandi, A. y Boixadós, R. (1987-1988). Etnohistoria de los valles Calchaquíes en los siglos XVI y XVII. *Runa*, 263-419.

Lumbreras G. (1981): *Arqueología de la América Andina*, Lima, Ed. Milla Batres.

Méndez, L. M. (2011). *Las efemérides en el aula. Aportes teóricos y propuestas didácticas innovadoras*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Olivera, D. (2001). Sociedades agropastoriles tempranas: el formativo inferior del noroeste argentino. En Berberían y Nielsen (editores), *Historia Argentina Prehispánica*. Tomo I (83-126). Córdoba, Editorial Brujas.

Ottonello, M. y Lorandi, A. (1987). *Introducción a la arqueología y etnología. Diez mil años de Historia Argentina*. Buenos Aires, EUDEBA.

Pérez Gollán, J. y O. Heredia. (1987). Hacia un replanteo de la cultura de la Aguada. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología* N° 12. Buenos Aires.

Prats, L. (1997). *Antropología y Patrimonio*, Barcelona, Editorial Ariel Antropología.

Raffino, R. (1981). *Los Incas del Collasuyu. Origen, naturaleza y transfiguraciones de la ocupación Inka en los Andes Meridionales*. Ramos, La Plata.

Raffino, R. (1991). *Poblaciones indígenas de la Argentina : urbanismo y proceso social precolombino*, Buenos Aires, TEA.

Raffino, R. (2007). *Poblaciones indígenas en Argentina: urbanismo y proceso social precolombino*, Buenos Aires, Emecé Editores.

Raffino, R. y M. Baldini (1983). Sitios arqueológicos del Valle Calchaquí Medio (Departamento de Molinos y San Carlos). *Estudios de Arqueología*. Museo Arqueológico de Cachi (3 y 4: 26-35). Cachi, Salta.

Restrepo, Eduardo (2001). Racismo y discriminación. Cátedra de estudios afrocolombianos. Recuperado de <http://www.unc.edu/restrepo/documentos/racismo.pdf>

143

Tarragó, M. (2000). Chacras y Pucara. Desarrollos sociales tardíos. En Tarragó, M. (Dir.) *Nueva Historia Argentina. Los pueblos originarios y la conquista*. Tomo 1(257-300), Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

Tarragó, M. (2011). Poblados tipo pukara en Yocavil. El plano de Rincón Chico 1 (Catamarca, argentina). *Estudios sociales del NOA. Nueva Serie* (11), 33-61

Tartusi M. y Nuñez Regueiro V. (2001). Fenómenos cúlticos tempranos en la subregión valliserrana. En Berberían y Nielsen (editores), *Historia Argentina Prehispánica*. Tomo I (127-170), Córdoba, Editorial Brujas.

Tejerina, M.; A. Manente; M. Ríos (1999). La capacitación docente en Salta: Una mirada retrospectiva y prospectiva. *Encuentro de fin de siglo. Latinoamérica: Utopías, realidades y proyectos*. Universidad Nacional de Salta. Argentina. Publicado en soporte magnético.

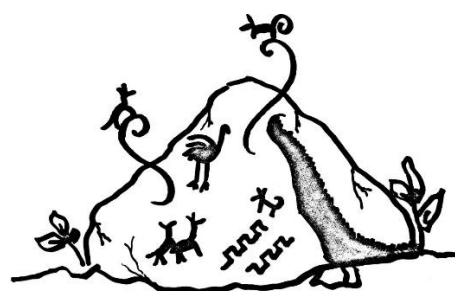
Vitry, C. (1998). La momia del cerro Chuscha. Desventurada historia de una momia calchaquí hallada en Cafayate. *Revista Electrónica NAYÁ (Noticias de Antropología y Arqueología)* N° 25. Universidad de Buenos Aires.

Vitry, C. (2001). Camino del Inca en la Quebrada Las Conchas. Suplemento Agenda Cultural, *Diario El Tribuno*. 7/1/01. Salta.

Vitry, C. (2007). La ruta de Diego de Almagro en el territorio argentino: un aporte desde la perspectiva de los caminos prehispánicos. *Revista escuela de*

historia. Año 6, Vol. 1, N° 6. Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Salta

Williams, V. (2003). Nuevos datos sobre la prehistoria local en la Quebrada de Tolombón. Provincia de Salta. Argentina. *Anales. Nueva época*. N°6. Instituto Iberoamericano Universidad de Gotemburgo. Göteborg (Suecia)



15. Bibliografía ampliatoria

Primera Parte.

Ambrosetti, J. B. (1895). Las grutas pintadas y los petroglifos de Salta. *Boletín del Instituto Geográfico Argentino* XVI: 26-31. Buenos Aires.

de Hoyos, M. (2000). *Los Incas*, Buenos Aires, Edit. A. Z.

González A. R. (1998). *Cultura La Aguada del noroeste argentino (500-900 d. C) 35 años después de su definición*, Buenos Aires, Filmediciones Valero.

González, A. R. (1977). *Arte Precolombino de la Argentina. Introducción a su Historia Cultural*. Buenos Aires, Filmediciones Valero.

González, L. (2000). La dominación inca. Tambos, caminos y santuarios. En M. Tarragó (Dir), *Nueva Historia Argentina: Los pueblos originarios y la conquista*. Tomo I (301-342), Buenos Aires, Ed. Sudamericana.

Nielsen, A. (2001). Evolución social en Quebrada de Humahuaca (AD 700-1536). En Berberían y Nielsen (Ed.), *Historia Argentina Prehispánica* Tomo I (171-264), Córdoba, Editorial Brujas.

Nielsen, A., Rivolta, C., Seldes, V., Vázquez, M., y Mercolli, P. (2007). *Procesos sociales prehispánicos en el sur andino. La vivienda, la comunidad y el territorio*. Córdoba, Ed. Brujas.

Núñez Regueiro, V. y M. Tartussi. (1993). Orígenes de la ocupación prehispánica del sitio Stuc Tav (El Pichao), Provincia de Tucumán. *Publicaciones, Instituto de Arqueología de Tucumán*. Universidad Nacional de Tucumán. N° 2.

Pérez Gollan, J. y O. Heredia. (1987). Hacia un replanteo de la cultura de la Aguada. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología* N° 12. Buenos Aires.

Podestà, M., Rolandi, D., y Sánchez Proaño, M. (2005). *El arte rupestre de Argentina Indígena. Noroeste*. Buenos Aires, Union academique internationales y Academia Nacional de la Historia.

Tarragó, M (Dir) (2000). *Nueva Historia Argentina. Los pueblos originarios y la conquista*. Tomo I, Buenos Aires, Ed. Sudamericana.

Tarragó, M. (1980). Los asentamientos aldeanos tempranos en el sector septentrional del Valle Calchaquí, provincia de Salta y el desarrollo agrícola posterior. *Estudios arqueológicos* 5 (29-53), Antofagasta, Chile.

Williams, V, Ventura, B., Callegari, A. y Yacobaccio; H. Eds. (2007). *Sociedades precolombinas surandinas. Temporalidad, interacción y dinámica cultural del NOA en el ámbito de los Andes Centro-Sur*. Taller internacional de Arqueología del NOA y Andes centro Sur, Buenos Aires.

Williams, V. (2000). El imperio Inka en la provincia de Catamarca. *Intersecciones en Antropología*. (1, 55-79)

Williams, V. y Cremonte, B. (2013). *Al borde del imperio, Paisajes sociales, materialidad y memoria en áreas periféricas del Noroeste Argentino*. Buenos Aires, Sociedad Argentina de Antropología.

Segunda Parte

Bodino, C.M.B. (2009). Efemérides patrias. Análisis de su génesis y cambios en la educación educativa. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales* N°40.

Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires, Paidós.

Carretero, M. y Krieger, M. (2004). ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. En Carretero y Voss (comp.), *Aprender y pensar la historia*, Buenos Aires, Amorrortu.

Carretero, M. y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y educación*, 20 (2): 133-142.

Carretero, M., Rosa, A. y González, M. F (comp.) (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires, Paidós.

Castillo, S. L. y Allori, A. (2005). Los actos escolares como prácticas rituales: ¿conservar o redefinir?. *Educación, lenguaje y sociedad*. Vol. III N°3: 197-206.

Conforti, M. E. (2010). Educación no formal y patrimonio arqueológico. Su articulación y conceptualización. *Intersecciones en Antropología*. Buenos Aires (11) 103-114.

Granata, M. L. y Barrale, C. (2001). Problemas epistemológicos en el conocimiento social e histórico. Sus implicaciones para la enseñanza. *Fundamentos en humanidades*. Universidad Nacional de San Luis. Año II – (1) 59-77.

Hume, M. (2010). *Las efemérides y los actos patrios como herramienta para la 'construcción del ciudadano' en la Argentina a fines del siglo XIX y principios del siglo XX*. Documento de Coordinadas en investigación educativa. Educared Argentina.

Juanola, R., Calbó, M. y J. Valles (2006). *Educación del patrimonio: visions, interdisciplinars*. Gerona, Instituto del patrimonio cultural de la Universidad de Gerona.

Krieger, M. (2008). Historia, identidad y proyecto en la Argentina post -2001. Las representaciones de los jóvenes sobre la política y la ciudadanía. *Clío & Asociados. La Historia enseñada* (12), 123-141.

Ledesma, R. (2011). El patrimonio arqueológico en la enseñanza primaria y secundaria de la Provincia de Salta. En R. Ledesma y F. Vicente Castro (Eds.). *Caminos que unen historia, paisaje y turismo. Experiencias patrimoniales en Argentina y España*. Badajoz, PSIQUE-EX.

16. Créditos imágenes

Autor

N° Ilustración

Rossana Ledesma

1 a 10, 13, 16, 17, 23 a 25, 27-28, 32, 35, 49-53, 58-61, 63-67

María Jimena Villarroel

12, 37, 41-48

Carolina Albistro

26, 29-31, 33,34, 36

Grupo Tecnoriginaria

14,18,19,21, 22, 38

Lorena Rodríguez

Encabezados de textos y actividades

Claudia Subelza,

20

Mercedes Podestá

61

Valentina Torres López

39 y 40

Cristina Bellelli

11 (1 y 2)

Federico Restifo

11 (3 a 7)

Valles de Historia II: Aportes a la Educación Patrimonial presenta de manera concisa la historia de los pueblos originarios del Noroeste Argentino, con un enfoque particular en el sur del Valle Calchaquí. Esta obra es una versión revisada y mejorada del original publicado por EUNSA en el año 2010.

En la primera parte de esta edición, se abordan textos que relatan la historia de los pueblos originarios. La segunda parte está dedicada al Patrimonio Cultural e incluye materiales didácticos específicamente diseñados para docentes y sugerencias para tareas en el aula. Estos recursos se planificaron originalmente para los talleres de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Salta realizados en Cafayate. El equipo de capacitadores desarrolló estas actividades para abordar diversas temáticas y problemáticas, con el objetivo de fomentar el estudio, análisis y reflexión sobre el patrimonio de los pueblos originarios de la región.

El objetivo principal de Valles de Historia es proporcionar herramientas educativas a los docentes, sin olvidar que el destinatario es la comunidad en su conjunto, incluyendo a estudiantes y sus padres, quienes son los verdaderos poseedores del patrimonio cultural.

