PENSAR EN MOVIMIENTO

Pensadores americanos para el aula

Caja de herramientas

Tasat, José A.
Pensar en movimiento: pensadores americanos para el aula / José A. Tasat; contribuciones de Ignacio Soneira; Ana Julia Bustos; ilustrado por Javier Nobile. - 1a ed . - Caseros : Tasat, José A., 2016.
48 p. : il.; 28 x 20 cm.

ISBN 978-987-42-2342-5
1. Pensamiento Americano. 2. Educación. 3. Filosofía. I. Soneira, Ignacio, colab. II. Bustos, Ana Julia, colab. III. Nobile, Javier, ilus. IV. Título.
CDD 306.43

Universidad Nacional de Tres de Febrero
Programa Pensamiento Americano
Proyecto Pensar en Movimiento

Coordinador
José A. Tasat

Asistente de Coordinación
Julieta Pachano

Equipo
Contenido didáctico
Ignacio Soneira
Ana Julia Bustos

Dibujos e ilustración
Javier Nobile

Corrección
Mariana Ortíz

http://untref.edu.ar/pensamientoamericano/programa.php
http://untref.edu.ar/pensarenmovimiento/
Sede Caseros II. Valentín Gómez 4752
Caseros (B1678ABH)
Provincia de Buenos Aires
Tel. 4575-5012/14/15

© 2016, Esta publicación fue realizada con el apoyo y el financiamiento de la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723
Prohibida su reproducción total o parcial.
Derechos Reservados

Presentación:

"Se trata de descubrir un nuevo horizonte humano,
menos colonial, más autentico y más americano"
R. Kusch

"Pensar es olvidar diferencias, es generalizar, abstraer", afirma Jorge Luis Borges, en "Funes el memorioso". Si seguimos la lógica de su afirmación, pensar es recordar semejanzas. La presente propuesta titulada "Pensar en Movimiento: pensadores americanos para el aula" como una caja de herramientas para los docentes parte del supuesto de que pensar no se reduce a una analítica conceptual, una puja entre argumentaciones o a una simple abstracción académico-literaria, cristalizando el conocimiento, en estable, determinado y fijo. El pensar está siendo vivo, en el suelo gravitado y nos interesa posibilitar el encuentro de aquellos autores que no se trabajan en nuestra currícula tan cierta y de otras latitudes continentales. Es cierto que nadie se escapa de su sombra, pero desde América, en el campo educativo, se escondieron, se ocultaron, no son visibles pensadores con una gran obra, que simbolizaron nuestras culturas e identidades con nuestra forma de tramitar la vida.

Por tanto, se trata de pensar en movimiento, trazando un andar educativo que supone incertidumbres, aciertos, apuestas, programas y juegos en el aula. Trayecto educativo que, a través del encuentro con pensadores contemporáneos americanos, pretende por un lado conocer, analizar y comparar diferentes perspectivas, enfoques y horizontes de nuestro pensar situado, en nuestra actualidad; y por otro, a través del trabajo en el aula, con el recurso didáctico de las historietas educativas, se favorezca la producción y creación de nuevos caminos del pensar, otros enfoques, perspectivas de análisis y nociones comunes.

La Guía Docente está diseñada en relación con los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) en las Ciencias Sociales. En esta primera edición, presentamos a 3 pensadores americanos. Rodolfo Kusch, con el trabajo conceptual entre la dualidad de conocimiento y sabiduría, a Silvia Rivera Cusicanqui con aporte a nuestras identidades americanas. Y a Aníbal Quijano con su planteo de raza y colonialidad, que abrieron nuevas discusiones en las ciencias sociales, tan eurocéntricas y antropomórficas.

La propuesta está organizada con textos seleccionados de cada autor, con sugerencias de actividades, con orientaciones en la búsqueda sobre los autores y una pequeña bibliografía de los mismos. Con el soporte de historietas educativas ilustradas para ser trabajadas como disparadoras de las actividades sugeridas.

Quiero agradecer y reconocer en la construcción de esta publicación:

A nuestro Rector Aníbal Jozami, por su apoyo institucional y al Vicerrector Martín Kaufmann, quienes nos brindan en forma permanente la posibilidad de viabilizar senderos académicos, ante los requerimientos insistentes que realizamos, para generar nuevas instancias de aprendizajes significativos para el aula.

A Gabriel Asprella por su apoyo incondicional desde la Secretaría de Extensión de la UNTREF.

Y al equipo de contenidos Ana Bustos, Ignacio Soneira y a nuestro dibujante ilustrador Javier Nobile, a la asistencia de coordinación realizada por Julieta Pachano y a nuestra correctora Mariana Ortíz.

Y a la comunidad educativa, por permitimos entrar con aportes a su trabajo áulico.

Se trata de "caminos del pensar", no de "autores y obras", cristalizados y fijos. El encuentro entre estos pensadores con la comunidad educativa, pretende aportar e ir madurando, para dar el fruto de nuestras formas del pensar, de nuestras culturas gravitadas entre el hedor y la pulcritud de una América que insiste en surgir de otra manera a la hegemónica imperial, cuya vinculación con la praxis no remita solo a la teoría, sino que advengan, en ejercicio y producción, creadoras de nuevos sentidos en el diálogo en el aula.

José A. Tasat
Coordinador del Proyecto

A manera de presentación de historietas educativas

Historietas Educativas, cuyos personajes son pensadores críticos de Nuestra América es algo más que un mero recurso didáctico para introducir en el conocimiento de estos pensadores a alumnos de los últimos grados de la escuela primaria y los primeros de la media. Se trata además, y sobre todo, de acercar el rostro y los gestos humanos de quienes pusieron su vida al servicio de pensar resistiendo a un supuesto pensamiento único y hegemónico.

Hacerlo, como lo logran estas historietas, con imágenes y poniendo en juego la "seriedad del humor" permite comprender mejor que las ideas fecundas están siempre gravitadas por el suelo que habitamos, y que la presión de la América Profunda permite abrir alternativas para encontrar "aciertos fundantes de sentidos a la vida", sin someterse a la supuesta "seriedad pulcra" de una dominación excluyente de una colonialidad en el pensar, en el sentir, en el instituir contextos de relaciones.

Es parte de un "pensar en movimiento", justamente sin la ilusión de aposentarse en una figura única, que pretende "ser sin estar".

Estas historietas educativas irán presentando, haciendo hablar en las diversas escenas de las narraciones dibujadas, la humanidad de estos pensadores con frases de sus libros y con gestos que pueden adecuarse a su sentido, sin pretender ni agotarlos ni excluir otras interpretaciones posibles. Y esto es otro mérito pedagógico de esta forma de presentar lo que da que pensar.

¿Por qué no pensar que alumnas y alumnos que trabajarán con estas historietas educativas no puedan inventar y dibujar y agregar comentarios en nuevas y fecundas historietas?

Es que aprender es poner en movimiento el pensar, incluyendo las emociones e imaginando gestos y actitudes, palabras y silencios, que habitan y gravitan las ideas, porque "el pensamiento no se ve ni se toca, pero pesa", como nos enseña R.Kusch.

Abrir esta serie de historietas educativas con pensadores de Nuestra América alienta la esperanza de un pensamiento crítico tramando la vida cotidiana con los hilos de verdades muchas veces negadas para que cada alumna y alumno pueda tejer su propio texto, siempre abierto a nuevos personajes y aconteceres.

Celebramos su aparición y apostamos a la fecundidad de su uso en el aula.

Carlos A. Cullen

INDICE

Presentación....3
Palabras de Cullen....5
Conocimiento y Sabiduría....7
Historieta *Conocimiento y Sabiduría*....9
Fragmentos Conocimiento y Sabiduría....13
Bibliografía....17
¿Quién es Rodolfo Gunter Kusch?....17
¿Querés saber más?....17
Actividad....18
Raza y colonialidad en América - Aníbal Quijano....19
Historieta *El color de la diferencia*....21
Fragmentos El color de la diferencia....25
Bibliografía....29
¿Quién es Aníbal Quijano?....29
¿Queres saber más?....29
Actividad....30
Identidades americanas - Silvia Rivera Cuisicanqui....33
Historieta *Enredados*....35
Fragmentos Identidades americanas....39
¿Quién es Silvia Rivera Cusicanqui?....42
¿Querés saber más?....42
Actividad....43

Conocimiento y sabiduría

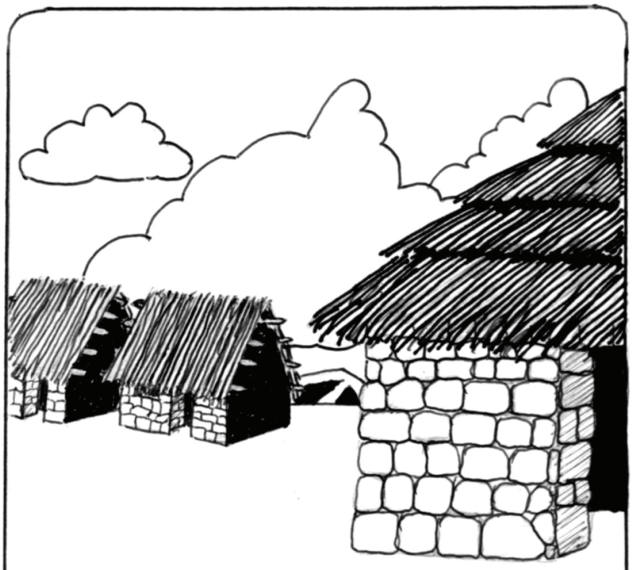
Rodolfo Kusch

Conocimiento y Sabiduría

Guión:
Ignacio Soneira
Dibujos:
Javier Nobile
Coord.:
José A.Tasat



Continuábamos nuestro viaje ahora por las tierras de Oruro. Me acompañaban Julieta y Mariano. No lográbamos que los mates le dieran calor a la fría mañana.



Paramos en una comunidad que estaba cerca del camino que seguíamos.



Nos llamó enseguida la atención un anciano indígena que estaba muy quieto, sentado en el piso.



¡Buen día! Mi nombre es Rodolfo

Su hijo ofició de traductor porque no hablaba castellano.

El anciano apenas nos miraba y permanecía contemplativo.

Al ver los cultivos secos y los animales flacos, uno de mis compañeros sugirió conseguir una bomba de agua para mejorar los riegos.

No necesito eso, yo puedo hacer llover con algún ritual.

Dice que no necesita su máquina, y que él puede hacer llover.

Ya en el viaje de vuelta me quedé pensando en la respuesta del anciano...


¿Qué pensás Rodolfo?
Frente al mismo problema la respuesta del anciano y la nuestra son distintas.
Nosotros creemos en la ciencia y en la tecnología y el anciano en la magia.
Dijo enojado el anciano en su lengua
Pero la ciencia y la tecnología nos han llevado a explotar la naturaleza.
A arrasar con los bosques, a contaminar las aguas, a llenar de veneno los campos, a destruir y transformar lo que nos da sustento.


Tenés razón en lo que decís Rodolfo
Por otro lado, no podemos andar tan lejos él y nosotros...
Ahí, por un ratito, creemos en que por nuestro ritual individual vamos a cambiar el resultado del partido. Eso no es muy distinto de creer que se puede hacer llover.
Algún día miramos un partido de fútbol en la televisión y nos ponemos esa camiseta con la cual nuestro equipo gana, o nos sentamos en el lugar de siempre o no invitamos al amigo mufa...
Paramos la camioneta. Era una linda tarde para detenernos a contemplar. Tal vez como lo hacía aquel anciano...
FIN

CONOCIMIENTO Y SABIDURÍA

Historieta basada en el libro El pensamiento indígena y popular en América de Rodolfo Kusch.

Fragmentos

La estancia o caserío indígena Kollana era un ayllu o comunidad aymara, que dependía de Toledo, situada cerca de Oruro (Bolivia), en plena puna. Estaba integrada apenas por una casa cuadrada de adobe y dos putucus o construcciones cilíndricas del mismo material, todo unido por una pirca o pared, también de adobe. Habíamos llegado ahí con unos alumnos para realizar nuestro trabajo de campo, y logramos conectar con la familia Halcón que la habitaba. Estaba compuesta por el abuelo, su hijo, la mujer de éste y tres niños.

Me llamó la atención el abuelo. Estaba acodado sobre la pirca de adobe y miraba hacia lo lejos, mientras nosotros lo acosábamos a preguntas. Quien en realidad hablaba con nosotros, era el hijo. Sabía castellano, por cuanto debió cumplir con el servicio militar, y demostraba cierta confianza en sí mismo. La entrevista en sí fue correcta aunque bastante pesada. De vez en cuando el abuelo se daba vuelta y contestaba a nuestras preguntas con cierta sonrisa. Una sonrisa suele ser útil cuando no se quiere decir lo que realmente se piensa y, en general, cuando no se quiere hablar. Pero demostraba buena voluntad. Se diría incluso que, a raíz de nuestras preguntas, él iba penetrando con cierto esfuerzo zonas de olvido de donde sacaba el dato que necesitábamos.

Así nos informó sobre el sistema de prestación o ay ni, el ayllu o comunidad y mil cosas más. Pero en realidad no quería hablar. Al fin comenzaron a aparecer las simplificaciones del caso. Recuerdo su mirada cuando se volvía a acodar sobre la pirca. Parecía estar diciendo para sí, con cierto aire de suficiencia, que para qué había que preguntar tanto. Además, le debía obsesionar su propia actividad ahí concretada a la labor en su estancia, porque por ejemplo hacía notar que la tierra le daba antes unas papas muy grandes y que eso hoy ya no ocurría" que antes llovía más que ahora y que, antes, todo era mucho mejor. El mundo había envejecido con él.

Realmente no valía la pena seguir preguntando. Tuve la impresión corriente en estos casos. Un indígena, como ese abuelo, no tenía por qué tomar conciencia de sus costumbres, porque ni siquiera sabía de dónde provenían, y pensaría que sólo había que cumplirlas cuando las circunstancias lo requerían. De ahí, entonces, que la entrevista sufriera un natural relajo. El abuelo, como suele ocurrir entre ellos, se fatigó. Es natural, si se piensa que las preguntas lo obligaban además, a un serio esfuerzo.

Pero, en ese momento se planteó una situación peculiar, provocada por algunos integrantes de nuestro grupo. Alguien tomó la ofensiva, y preguntó al abuelo que por qué no compraba una bomba hidráulica. El rostro de aquél se volvió más impenetrable. Había varias instituciones que lo ayudarían. Seguramente poniéndose de acuerdo con sus vecinos podían entre todos comprar la bomba y en cómodas cuotas, compartidas por todos, la pagarían a corto plazo.

Miré al entorno. La puna era seca y árida, las ovejas flacas. Era una causa suficiente para comprar la bomba. Le decíamos que ella "le va a favorecer" y "le va a engordar los ganados". "Vaya a Oruro y visite la oficina de Extensión Agrícola". El abuelo nada respondía. El hijo, para quedar bien con nosotros, decía un poco entre dientes:

"Sí, vamos a ir". Luego, un silencio pesado. El abuelo seguía mirando la puna. ¿Qué miraría?

Ya no quedaba más nada por preguntar, ni qué proponer. Nos fuimos. A lo lejos vimos cómo el cielo pesaba sobre los putucus. ¿Qué pensaría el abuelo? Quizás el hijo trataría de convencerlo y le dirá: "Abuelo, estamos en otra época, estas cosas hay que hacerlas. Los gringos tienen razón". Pero el abuelo mascaría un poco de coca, challaría su alcohol y no contestaría. Es más, seguramente pensaría que para hacer llover era mucho más barato uno de esos rituales corrientes como la Gloria Misa o la huilancha[1], y, además, es mucho más seguro.

Realmente, ¿qué pensar? El abuelo pertenece a un mundo en el cual la bomba hidráulica carece de significado, ya que él contaba con recursos propios como lo es el rito. Ahora bien, si esto es así, la frontera entre él y nosotros pareciera inconmovible. Evidentemente, nuestros utensilios no pasan así no más al otro lado. Recuerdo que la distancia entre él y nosotros tenía apenas un metro, pero era mucho mayor.



Alguien, escandalizado por la actitud del abuelo, lo calificó de ignorante. Es lo que solemos decir en estos casos. ¿Por qué? Porque es natural que si él conociera o simplemente viera la realidad que lo rodea, forzosamente tenía que comprar la bomba. La cuestión para nosotros estriba en conocer. De ahí entonces que una buena alfabetización llevaría al abuelo a tomar conocimiento de la realidad y, por lo tanto, a comprar la bomba del caso. Pero he aquí que sin embargo el abuelo insistirá en hacer la Gloria Misa o la huilancha para propiciar el mejoramiento de su tierra y de su ganado.

Evidentemente, el abuelo no cumple entonces con las etapas de todo conocimiento. El problema del conocimiento, según nuestro punto de vista occidental, pareciera tener cuatro etapas. Primero, una realidad que se da afuera. Segundo, un conocimiento de esa realidad. Tercero, un saber que resulta de la administración de los conocimientos o ciencia, y cuarto, una acción que vuelve sobre la realidad para modificarla.[2]

Esta es, al fin de cuentas, la actitud occidental desde los siglos XIV y XI, pasando por el Novum Organum de Bacon hasta la revolución industrial europea, y es también el sentir de los Estados Unidos en estos momentos, así como el ideario de cualquier clase media situada en el borde atlántico de Sudamérica. Se trata de cuatro momentos que encierran el ideal de que afuera se da todo y nosotros debemos recurrir al mundo exterior para resolver nuestros problemas.

Ahora bien, ¿por qué el abuelo no hacía eso? ¿Es que no encontraba la solución afuera? Si queremos hacer teoría, diríamos que su conocimiento no termina en la acción; o sea que no finaliza en el mundo exterior, porque sustituía la bomba hidráulica por un ritual mágico. No cumple con esos cuatro momentos del problema del conocimiento que enunciamos más arriba. Pero, ¿qué entiende entonces el indio por realidad, por conocimiento, por saber y por acción?

Para nosotros la realidad está poblada de objetos. Este término por su etimología pareciera vincularse con un echar delante ob-jacio, lo cual implica la colocación en cierto modo voluntaria de una realidad delante del sujeto. ¿Y en el mundo indígena? Pareciera que es diferente. Bertonio en su vocabulario aymara del siglo XVI señala como traducción de cosa, los términos yaa y cunasa. Cunasa se refiere a "cualquier cosa". Yaa en cambio se vincula con "cosa de Dios, de hombres, etc.". Y es más, se utiliza también cuando es "cosa abominable" huati yaa, yancca yaa, o "cosa de estima" haccu yaa. Se diría entonces que para el indígena no hay cosas propiamente dichas, sino que ellas se refieren siempre al aspecto favorable o desfavorable de las mismas. No interesan los objetos sino sólo los aspectos fastos o nefastos de los mismos .

1 Huilancha proviene de huila, sangre en aymara y designa en general un sacrificio de sangre. Analizaremos más adelante este ritual, asi como también el de la gloria misa.

2 Esta clasificación es propia del así llamado cientismo, que cundió en las postrimerías del siglo XIX, y que hoy rige el pensamiento del ciudadano medio de América

Y esto no es de extrañar. Pareciera cudrarle al aymara, al igual que al quechua, lo que el investigador Whorf dice de los hopi, o sea que el idioma de éstos tiende a registrar acontecimientos antes que cosas, mientras que las lenguas europeas registran más bien cosas que acontecimientos . Esto, por su parte, lo confirma Bertonio cuando dice en el prólogo de su primera parte del vocabulario aymara que el indio no mira "tanto el efecto como al modo que se hace". Por ejemplo, la forma del verbo llevar en la lengua aymara depende de "si la cosa que se lleva es persona o animal bruto o si la cosa es larga si pesada o ligera" .

Ahora bien, ¿qué significa que en un idioma se registre el acontecer antes que las cosas? La mención de Bertonio "al modo que se hace" algo y no al hacer mismo, como concepto abstracto, indica un predominio del sentir emocional sobre el ver mismo, de tal modo que ve para sentir, ya que es la emoción la que da la tónica a seguir frente a la realidad. El indígena toma la realidad no como algo estable y habitada por objetos, sino como una pantalla sin cosas, pero con un intenso movimiento en el cual aquel tiende a advertir, antes bien, el signo fasto o nefasto de cada movimiento . El registro que el indígena hace de la realidad es la afección que ésta ejerce sobre él, antes que la simple connotación perceptiva. Ha de ser ese el motivo por el cual el vocablo conocimiento no tiene en aymara acepciones similares al nuestro. Bertonio registra como conocimiento el término ulltalha, (conocer) pero vincula ullsutha con "asomarse fuera" y agrega luego ullttatha como "conocer algo", y a la vez como "apuntar con arcabuz". Es probable, asimismo, que con este vocablo se vincule ullinaca. "El semblante, figura, aspecto, cara, rostro" . Asimismo, es probable que en el aymara se diera una distinción parecida a la que existe en el náhuatl entre un saber de rostro y otro de corazón . Así parece ocurrir también con el quechua. Holguín registra en su vocabulario el término riccini, referido generalmente a un conocimiento de personas, antes que a un conocer de cosas . Como si se tratara de un conocer de publicidad, como diría Heidegger, referido a la comunidad, lo cual es cierto, dado que el indígena está siempre profundamente ligado a ésta. Pero es natural que donde no hay un orden conceptual para los objetos, tampoco hay un conocer con todas las implicaciones del caso, tal como ocurre en el pensar occidental. Esto nos lleva a advertir que los momentos arriba señalados que forman parte de la parábola del conocimiento dentro de una problemática occidental, es propia de ésta y no se da en el mundo indígena. El indio no es, entonces, un sujeto fotográfico, como diría Whaelens, sino que interviene, en mayor medida que nosotros, en el conocimiento. Su saber no es el de una realidad constituida por objetos, sino llena de movimientos o aconteceres.



El indígena conocerá la sementera, la enfermedad de la llama, el granizo que se desata, pero la consecuencia de ese conocer es otra. Y esto mismo, que se debe a un estilo propio de vida, lo lleva a no participar de la irrupción en la realidad, ni a utilizar en primer plano, y a nivel de su sentido de la vida, la voluntad. Por eso, aquel abuelo no quería ir a la Oficina de Extensión Agrícola a comprar la bomba hidráulica. No ve afuera la solución de sus problemas. Es indudable. ¿Y en nuestro caso qué ocurre? ¿Por qué vemos realmente la solución de nuestros problemas afuera? ¿Qué es lo que se da fuera?

Examinemos una vez más nuestro punto de vista occidental sobre el conocer. En lo que va desde Kant hasta Nicolai Hartmann hubo una seria preocupación en torno al problema del conocimiento, lo que llevó a magnificar el problema en sí, pero siempre de acuerdo con el verdadero sentido que nuestro estilo de vida le asignaba. Ante todo, la verdad del problema filosófico del conocimiento está en que, detrás de él, ya desde

Kant, se daba la incipiente revolución industrial, la cual consiste en la instalación y movilización de un mundo de objetos que se dan afuera de un sujeto. Por eso, desde la simple enfermedad hasta los avatares de nuestra vida física y espiritual, siempre encontramos la solución o el porqué en ese afuera. Y afuera se da desde el simple porqué que me explica la causa de mi pena hasta una gran administración que podría concretarse en una oficina de Extensión Agrícola. Vivimos como si junto a nuestra vida se diera el plus de una realidad plagada de causas y de administraciones. Y nuestro quehacer ciudadano consiste en compensar, por el lado de afuera, con el plus, cualquier desequilibrio que se produzca dentro de nosotros. Es más, cualquier desequilibrio interior se debe seguramente a que falla lo de afuera. Por eso, cuando hay alguien como el abuelo que no quiere eso que se da afuera, experimentamos cierta depresión.

Y es más. El conocimiento ni siquiera consiste ya en recobrar afuera los datos de un objeto



sino que se reduce a un género de compensación por el lado de afuera, que no se refiere a la realidad de la ciencia sino sólo a la administración de los remedios para nuestras necesidades personales. Conocer lo que se ve y ver lo que necesitamos es un poco el enigma de nuestra vida en el mundo Ciudadano de Sudamérica. Por eso, no se trata de conocer al mundo, como dice Whaelens, como si fuera un inmenso espectáculo, porque ni siquiera se trata del mundo en general, sino sólo de los aparatos, drogas y administraciones que nos han de salvar. Conocer es abrirse hacia un mundo específico a fin de buscar una compensación a nuestros males, y la acción sólo sirve para construir ese mundo específico y de ningún modo modificar al mundo.

Ahora bien. El abuelo no trabaja por afuera y nosotros sí. ¿Y qué hacemos entonces nosotros si nuestros utensilios no son aceptados? Recuerdo la sensación que experimentamos cuando el abuelo nos contestaba con evasivas. Nuestra cualidad de investigadores no nos permitía tomar en cuenta esta actitud. Pero, lo cierto es que nos invadió cierta sensación de despojo. ¿Por qué? Porque el abuelo nos obligó a pasar del nivel de un yo, -que ofrece objetos y encuentra un sistema de compensación con lo que se da afuera y que sabe de la administración del plus compensatorio para la propia vida, a un nivel inferior en el cual nos sentimos sencillamente desamparados.

Es, al fin de cuentas, la experiencia corriente en el altiplano, que genera ese clima de irremediabilidad ante el indio. Ante eso, sólo nos queda como último recurso calificar al abuelo de analfabeto. Pero aún así estamos en déficit. Un calificativo peyorativo como éste, ¿no es acaso un recurso mágico para avasallar al indígena? Al advertir nuestro despojo, no somos nosotros los que modificamos la realidad, sino que la realidad, encarnada en el indio, nos modifica a nosotros y entonces, el insulto es el 'último recurso para restablecer el sentido de nuestro mundo. Pero esto ocurre cuando nos sentimos atrapados, casi como un retorno a una matriz. Ahí, decir analfabeto es como si dijéramos en el fondo "Mire, abuelo, nos han enseñado que las bombas hidráulicas son importantes. Le ruego que las acepte. Piense no más, ¿qué haríamos si no?"

Ahí descendemos muchos años de historia atrás, casi como si no hubiera habido evolución, por la curiosa fuerza que pone el indígena al reducir nuestros ofrecimientos a la nada y es inútil que digamos que los cuatrocientos años de dominio colonial primero, y luego republicano, lo han llevado a él a ese plano. Él también nos podría preguntar a su vez, ¿qué han logrado ustedes en estos cuatrocientos años? ¿Acaso dominan realmente a la realidad? Y tendría razón. Al fin de cuentas no hemos resuelto un problema de conocimiento sino un problema de administración. Sólo hemos administrado los conocimientos europeos y los hemos convertido en un plus exterior para que nos compensen. Y, oficinas y objetos y profesionales crean la posibilidad de encontrar nuestro equilibrio. Pensamos que todo eso perte-

nece a una épica de la humanidad, pero con ésta tenemos poco que ver. Solo la usamos.

La prueba está en que a ninguno de los que estaban reunidos en el trabajo de campo realmente se le ocurrió alguna vez modificar la realidad, ya que, al fin de cuentas, ninguno de nosotros había inventado la bomba hidráulica. Peor aun, simplemente habíamos usado la referencia a una oficina que pareciera tener a su cargo dicha modificación de la realidad. Con esa referencia conseguíamos la paz. Pero, no pasaba de ser una simple referencia. Al fin de cuentas, la misma que hacía el abuelo. Él recurría al ritual acuñado por su propia cultura. Nosotros a un utensilio acuñado por occidente. En ese sentido, la huilancha y la bomba hidráulica se equivalían.

Pero nuestra referencia era un poco más impersonal: una simple oficina. La del abuelo, en cambio, era personal. Un ritual compromete al hombre, la oficina, no. El remedio propuesto por nosotros dependía de la manera impersonal del técnico para colocar la bomba. Ahora bien, a los efectos de justificar una vida, ¿qué era mejor? ¿Usar formas que comprometían mi yo o las otras que no lo comprometían?

En esto se vislumbra la crisis, ya no del indio sino la nuestra. El abuelo removía su intimidad en la realización del ritual, pero no aprovecha la solución externa. Nosotros nos volvíamos a casa a disponer lo que la civilización nos ha brindado, pero difícilmente íbamos a remover nuestra intimidad. No la conocemos por otra parte.

Bibliografía

Rodolfo Kusch, El pensamiento indígena y popular en América, Buenos Aires: Hachette, 1970.



¿Quién fue Rodolfo Gunter Kusch?

Rodolfo Kusch (1922-1979) fue un filósofo y ensayista argentino que orientó sus investigaciones hacia temáticas americanas, abarcando desde el mundo precolombino a la cultura popular contemporánea. Sus búsquedas lo llevaron a viajar de manera recurrente por Bolivia, Perú y el norte argentino, elaborando registros fotográficos, auditivos y crónicas, que fueron los insumos de sus reflexiones. Fue autor entre otros libros de América Profunda; Indios, porteños y dioses y El pensamiento indígena y popular en América.

¿Querés saber más?.

- *http://untref.edu.ar/pensarenmovimiento/*
- *https://www.youtube.com/watch?v=aAss-Qmlqls*
- *http://web.archive.org/web/20111114010905/http://www.revistacontratiempo.com.ar/kusch.htm*
- *Kusch, Rodolfo; Cuando se viaja desde Abra Pampa; revista Kiwicha Cultura, N° 10; Jujuy (Argentina); julio-agosto 1996.*
- *Kusch, Rodolfo; Sin magia para vivir; fragmento del libro Obras completas VI: Indios porteños y dioses.*

ACTIVIDAD

Conocimiento y sabiduría

Actividad docente para el segundo ciclo

Objetivos:

Que los estudiantes:

- Tengan una aproximación al pensamiento y vida de Rodolfo Kusch.
- Distingan dos formas de pensar existentes en América.
- Puedan valorar y reconocer pautas culturales diversas existentes en su comunidad y zonas circundantes.
- Puedan reflexionar acerca de la convivencia de distintas visiones sobre la realidad y la forma de actuar en ella.

Propuestas para la clase:

1er momento: El docente a cargo presentará sumariamente la vida de Rodolfo Kusch contando que éste nació en Buenos Aires, vivió el Salta y en Maimará y que viajaba por Perú y Bolivia. La idea es que ubique en un mapa lugares como Buenos Aires, Salta, Maimará y Oruro y que lo haga mostrando fotos de esos lugares, cosa de que los estudiantes puedan preguntarse cosas como: "¿Por qué eligió vivir en esos lugares?", "¿Cuáles son las diferencias entre las grandes ciudades y el campo o los pueblos?", "¿Cómo se vinculaba eso con su trabajo y su forma de pensar?", "¿De qué trabaja un filósofo?"

2do momento: Cada estudiante recibirá una copia de la historieta y ésta se leerá en voz alta por el docente con el tiempo suficiente para que puedan ver las imágenes. Una vez finalizada la lectura se harán algunas preguntas de comprensión como "¿qué problema tenía el anciano?", "¿Qué soluciones se plantean?", "¿Qué cosa lo deja pensando a Kusch en el viaje de vuelta?", "¿Qué parecido encuentra Kusch entre la respuesta del anciano y la vida en la ciudad?", "¿Qué piensan de las dos respuestas que se plantean frente al mismo problema?". A continuación se les pide a los estudiantes que reflexionen en grupos o individualmente sobre la siguiente consigna:

"Piensen en problemas que aparecen en la propia comunidad o barrio e identifiquen dos formas de solucionarlos que representen los dos modelos de pensamiento que se plantean en la historieta".

La idea es hacerlo lo suficientemente abierto como para que se hagan presenten anécdotas, recuerdos e historias. En campos diversos como la medicina, el progreso individual, el trabajo, etc.

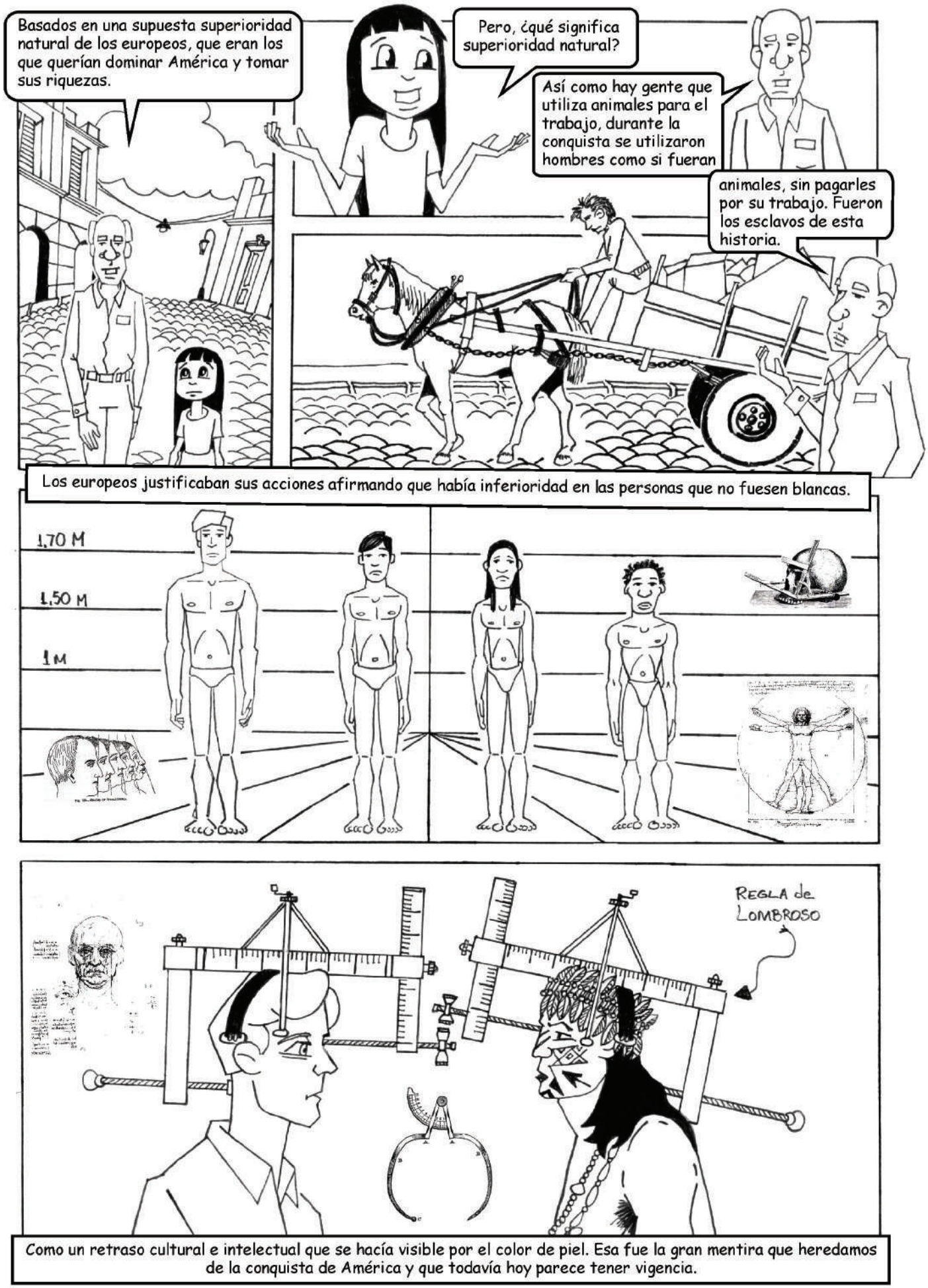
3er momento: Se les pedirá a los estudiantes que realicen una breve historieta en la que se muestre algún ritual, curación o festejo del que se tenga noticia. Al momento de presentarla al resto de los compañeros se les pedirá que expliquen qué es lo que éste hace posible y cual es su importancia para la vida de la comunidad (ritual a la Pachamama, curación del susto, enterratorio de muñecos, procesión, etc).

Raza y colonialidad en América

Aníbal Quijano


Guión: Ignacio Soneira
Dibujos: Javier Nobile
Coord.: Jose A. Tasat
¡Abuelo!
EL COLOR DE LA DIFERENCIA
¿Si, Anahí?
¿A qué te referís, Anahí?
¿Qué diferencia hay entre blancos y negros?
El tío Enrique dice que en este país los indios y los negros siempre fueron pobres
Bueno, no siempre fue así...


¡hola!
En algún momento no hubo "negros" sino diferentes culturas en África como Yorubas, Zulús, Congos, Ashantis, etc.
¡rápido caminen!
Tampoco había "indios" en estas tierras. Había Aztecas, Mayas, Chimús, Aymarás, Incas, etc.
Menos aún blancos o mestizos. Todos fueron nombres que se usaron para justificar la conquista de América.


Basados en una supuesta superioridad natural de los europeos, que eran los que querían dominar América y tomar sus riquezas.
Pero, ¿qué significa superioridad natural?
Así como hay gente que utiliza animales para el trabajo, durante la conquista se utilizaron hombres como si fueran
animales, sin pagarles por su trabajo. Fueron los esclavos de esta historia.
Los europeos justificaban sus acciones afirmando que había inferioridad en las personas que no fuesen blancas.
1,70 M
1,50 M
1 M
REGLA de LOMBROSO
Como un retraso cultural e intelectual que se hacía visible por el color de piel. Esa fue la gran mentira que heredamos de la conquista de América y que todavía hoy parece tener vigencia.


Abuelo, ¿entonces no existen las razas?
No, no existen. Fueron creadas para colonizar
¿Pero entonces seguimos siendo colonizados?
FIN

EL COLOR DE LA DIFERENCIA

Historieta basada en el libro Raza y Colonialidad en América de Anibal Quijano.

Fragmentos

I. América y el nuevo patrón de poder mundial

América se constituyó como el primer espacio/tiempo de un nuevo patrón de poder de vocación mundial y, de ese modo y por eso, como la primera identidad de la modernidad. Dos procesos históricos convergieron y se asociaron en la producción de dicho espacio/tiempo y se establecieron como los dos ejes fundamentales del nuevo patrón de poder. De una parte, la codificación de las diferencias entre conquistadores y conquistados en la idea de raza, es decir, una supuesta diferente estructura biológica que ubicaba a los unos en situación natural de inferioridad respecto de los otros. Esa idea fue asumida por los conquistadores como el principal elemento constitutivo, fundante, de las relaciones de dominación que la conquista imponía. Sobre esa base, en consecuencia, fue clasificada la población de América, y del mundo después, en dicho nuevo patrón de poder". De otra parte, la articulación de todas las formas históricas de control del trabajo, de sus recursos y de sus productos, en torno del capital y del mercado mundial.

Raza, una categoría mental de la modernidad

La idea de raza, en su sentido moderno, no tiene historia conocida antes de América. Quizás se originó como referencia a las diferencias fenotípicas entre conquistadores y conquistados, pero lo que importa es que muy pronto fue construida como referencia a supuestas estructuras biológicas diferenciales entre esos grupos.

La formación de relaciones sociales fundadas en dicha idea produjo en América identidades sociales históricamente nuevas: indios, negros y mestizos y redefinió otras. Así términos como español y portugués, más tarde europeo, que hasta entonces indicaban solamente procedencia geográfica o país de origen, desde entonces cobraron también, en referencia a las nuevas identidades, una connotación racial. Y en la medida en que las relaciones sociales que estaban configurándose eran relaciones de dominación, tales identidades fueron asociadas a las jerarquías, lugares y roles sociales correspondientes, como constitutivas de ellas y, en consecuencia, al patrón de dominación colonial que se imponía. En otros términos, raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de clasificación social básica de la población.

Con el tiempo, los colonizadores codificaron como color los rasgos fenotípicos de los colonizados y lo asumieron como la característica emblemática de la categoría racial. Esa codificación fue inicialmente establecida, probablemente, en el área britano-americana. Los negros eran allí no solamente los explotados más importantes, pues la parte principal de la economía reposaba en su trabajo. Eran, sobre todo, la raza colonizada más importante, ya que los indios no formaban parte de esa sociedad colonial. En consecuencia, los dominantes se llamaron a sí mismos blancos.

En América, la idea de raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista. La posterior constitución de Europa como nueva identidad después de América y la expansión del colonialismo europeo sobre el resto del mundo, llevaron a la elaboración de la perspectiva eurocéntrica de conocimiento y con ella a la elaboración teórica

de la idea de raza como naturalización de esas relaciones coloniales de dominación entre europeos y no-europeos. Históricamente, eso significó una nueva manera de legitimar las ya antiguas ideas y prácticas de relaciones de superioridad/inferioridad entre dominados y dominantes. Desde entonces ha demostrado ser el más eficaz y perdurable instrumento de dominación social universal, pues de él pasó a depender inclusive otro igualmente universal, pero más antiguo, el inter sexual o de género: los pueblos conquistados y dominados fueron situados en una posición natural de inferioridad y, en consecuencia, también sus rasgos fenotípicos, así como sus descubrimientos mentales y culturales. De ese modo, raza se convirtió en el primer criterio fundamental para la distribución de la población mundial en los rangos, lugares y roles en la estructura de poder de la nueva socie-



dad. Es decir, en el modo básico de clasificación social universal de la población mundial.

Colonialidad del poder y capitalismo mundial

Las nuevas identidades históricas producidas sobre la base de la idea de raza, fueron asociadas a la naturaleza de los roles y lugares en la nueva estructura global de control del trabajo. Así, ambos elementos, raza y división del trabajo quedaron estructuralmente asociados y reforzándose mutuamente, a pesar de que ninguno de los dos era necesariamente dependiente el uno del otro para existir o para cambiar.

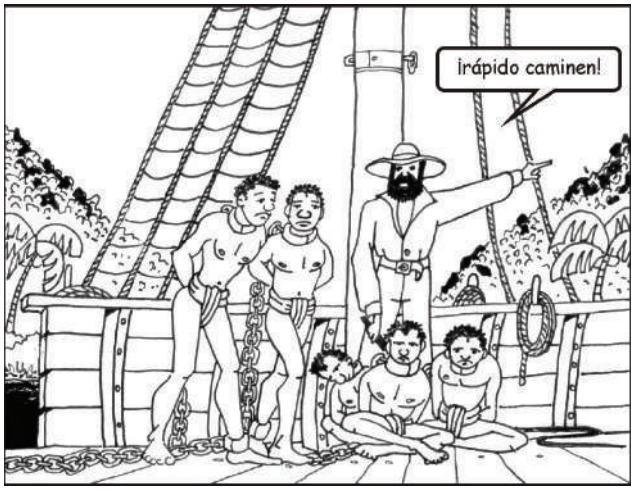
De ese modo se impuso una sistemática división racial del trabajo. En el área hispana, la Corona de Castilla decidió temprano el cese de la esclavitud de los indios, para prevenir su total exterminio. Entonces fueron confinados a la servidumbre. A los que vivían en sus comunidades, les fue permitida la práctica de su antigua reciprocidad -i.e. el intercambio de fuerza de trabajo y de trabajo sin mercado- como una manera de reproducir su fuerza de trabajo en tanto siervos. En algunos casos, la nobleza india, una reducida minoría, fue eximida de la servidumbre y recibió un trato especial, debido a sus roles como intermediaria con la raza dominante y le fue también permitido participar en algunos de los oficios en los cuales eran empleados los españoles que no pertenecían a la nobleza. En cambio, los negros fueron reducidos a la esclavitud. Los españoles y los portugueses, como raza dominante, podían recibir salario, ser comerciantes independientes, artesanos independientes o agricultores independientes, en suma, productores independientes de mercancías. No obstante, sólo los nobles podían participar en los puestos altos y medios de la administración colonial, civil y militar.

Desde el siglo XVIII, en la América hispánica muchos de los mestizos de españoles y mujeres indias, ya un estrato social extendido e importante en la sociedad colonial, comenzaron a participar en los mismos oficios y actividades que ejercían los ibéricos que no eran nobles. En menor medida y sobre todo en actividades de servicio o que requerían de talentos o habilidades especiales (música, por ejemplo), también los más "ablancados" entre los mestizos de mujeres negras e ibéricos (españoles o portugueses), pero tardaron en legitimar sus nuevos roles ya que sus madres eran esclavas. La distribución racista del trabajo al interior del capitalismo colonial/moderno se mantuvo a lo largo de todo el período colonial.

En el curso de la expansión mundial de la dominación colonial por parte de la misma raza dominante -los blancos (o a partir del siglo XVIII en adelante, los europeos)- fue impuesto el mismo criterio de clasificación social a toda la población mundial a escala global. En consecuencia, nuevas identidades históricas y sociales fueron producidas: amarillos y aceitunados (u oliváceos) fueron sumados a blancos, indios, negros y mestizos. Dicha distribución racista de nuevas identidades sociales fue combinada, tal como había sido tan exitosamente lograda en América, con una distribución racista del trabajo y de las formas de explotación del capitalismo colonial. Esto se expresó,

sobre todo, en una cuasi exclusiva asociación de la blanquitud social con el salario y por supuesto con los puestos de mando de la administración colonial.

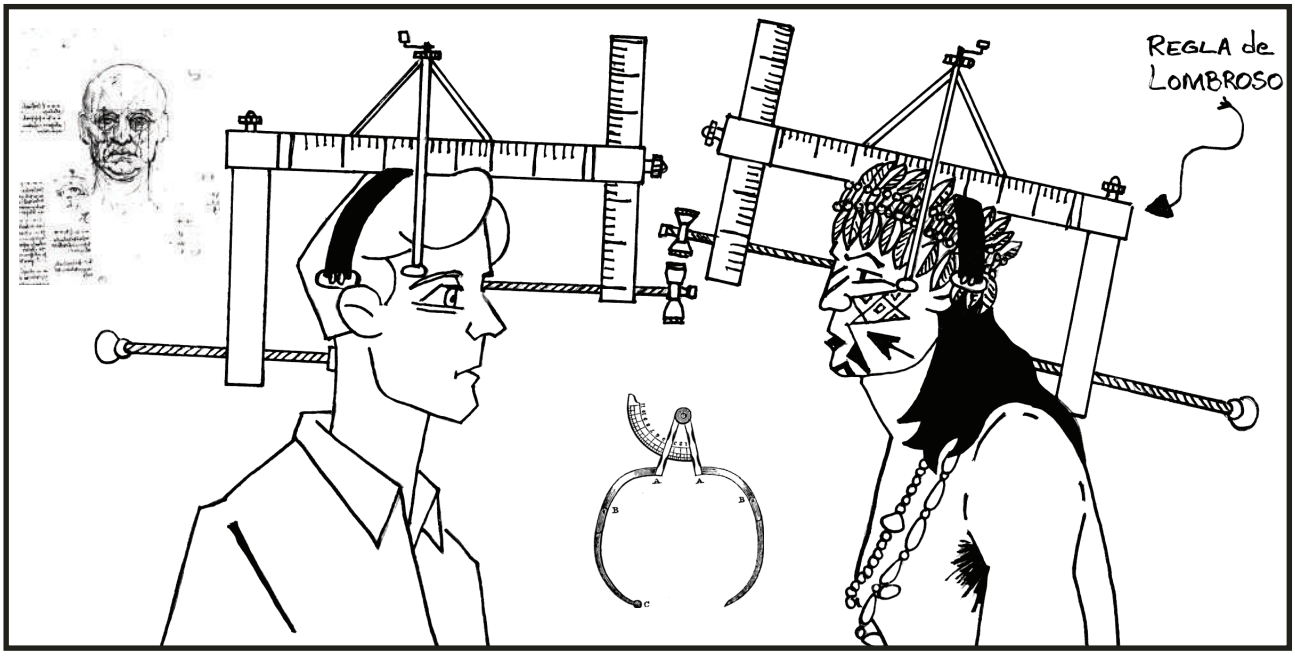
Así, cada forma de control del trabajo estuvo articulada con una raza particular. Consecuentemente, el control de una forma específica de trabajo podía ser al mismo tiempo el control de un grupo específico de gente dominada. Una nueva tecnología de dominación/explotación, en este caso raza/trabajo, se articuló de manera que apareciera como naturalmente asociada. Lo cual, hasta ahora, ha sido excepcionalmente exitoso.



Evolucionismo y dualismo

Como en el caso de las relaciones entre capital y pre-capital, una línea similar de ideas fue elaborada acerca de las relaciones entre Europa y no-Europa. Como ya fue señalado, el mito fundacional de la versión eurocéntrica de la modernidad es la idea del estado de naturaleza como punto de partida del curso civilizatorio cuya culminación es la civilización europea u occidental. De ese mito se origina la específicamente eurocéntrica perspectiva evolucionista, de movimiento y de cambio unilineal y unidireccional de la historia humana. Dicho mito fue asociado con la clasificación racial de la población del mundo. Esa asociación produjo una visión en la cual se amalgaman, paradójicamente, evolucionismo y dualismo. Esa visión sólo adquiere sentido como expresión del exacerbado etnocentrismo de la recién constituida Europa, por su lugar central y dominante en el capitalismo mundial colonial/moderno, de la vigencia nueva de las ideas mitificadas de humanidad y de progreso, entrañables productos de la Ilustración, y e la vigencia de la idea de raza como criterio básico de clasificación social universal de la población del mundo.

La historia es, sin embargo, muy distinta. Por un lado, en el momento en que los ibéricos conquistaron, nombraron y colonizaron América (cuya región norte o Norte América, colonizarán los británicos un siglo más tarde), hallaron un gran número de diferentes pueblos, cada uno con su propia historia, lenguaje, descubrimientos y productos culturales, memoria e identidad. Son





conocidos los nombres de los más desarrollados y sofisticados de ellos: aztecas, mayas, chimús, aymaras, incas, chibchas, etc. Trescientos años más tarde todos ellos quedaban reunidos en una sola identidad: indios. Esta nueva identidad era racial, colonial y negativa. Así también sucedió con las gentes traídas forzadamente desde la futura Africa como esclavas: ashantis, yorubas, zulús, congos, bacongos, etc. En el lapso de trescientos años, todos ellos no eran ya sino negros.

Ese resultado de la historia del poder colonial tuvo dos implicaciones decisivas. La primera es obvia: todos aquellos pueblos fueron despojados de sus propias y singulares identidades históricas. La segunda es, quizás, menos obvia, pero no es menos decisiva: su nueva identidad racial, colonial y negativa, implicaba el despojo de su lugar en la historia de la producción cultural de la humanidad. En adelante no eran sino razas inferiores, capaces sólo de producir culturas inferiores. Implicaba también su reubicación en el nuevo tiempo histórico constituido con América primero y con Europa después: en adelante eran el pasado. En otros términos, el patrón de poder fundado en la colonialidad implicaba también un patrón cognitivo, una nueva perspectiva de conocimiento dentro de la cual lo no-europeo era el pasado y de ese modo inferior, siempre primitivo.

Por otro lado, la primera identidad geocultural moderna y mundial fue América. Europa fue la segunda y fue constituida como consecuencia de América, no a la inversa. La constitución de Europa como nueva entidad/identidad histórica se hizo posible, en primer lugar, con el trabajo gratuito de los indios, negros y mestizos de América, con su avanzada tecnología en la minería y en la agricultura, y con sus respectivos productos, el oro, la plata, la papa, el tomate, el tabaco, etc., etc. Porque fue sobre esa base que se configuró una región como sede del control de las rutas atlánticas, a su vez convertidas, precisamente sobre esa misma base, en las decisivas del mercado mundial. Esa región no tardó en emerger como Europa. América y Europa se produjeron históricamente, así, mutuamente, como las dos primeras nuevas identidades geoculturales del mundo moderno.

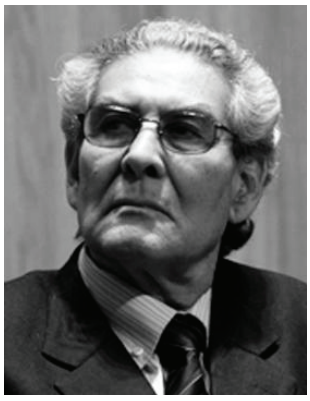
Sin embargo, los europeos se persuadieron a sí mismos, desde mediados del siglo XVII, pero sobre todo durante el siglo XVIII, no sólo de que de algún modo se habían autoproducido a sí mismos como civilización, al margen de la historia iniciada con América, culminando una línea independiente que empezaba con Grecia como única fuente original. También concluyeron que eran naturalmente (i.e., racialmente) superiores a todos los demás, puesto que habían conquistado a todos y les habían impuesto su dominio.

La confrontación entre la experiencia histórica y la perspectiva eurocéntrica de conocimiento permite señalar algunos de los elementos más importantes del eurocentrismo: a) una articulación peculiar entre un dualismo (precapital-capital, no europeo-europeo, primitivo-civilizado, tradicional-moderno, etc.) y un evolucio-

nismo lineal, unidireccional, desde algún estado de naturaleza a la sociedad moderna europea; b) la naturalización de las diferencias culturales entre grupos humanos por medio de su codificación con la idea de raza; y c) la distorsionada reubicación temporal de todas esas diferencias, de modo que todo lo no-europeo es percibido como pasado. Todas estas operaciones intelectuales son claramente interdependientes. Y no habrían podido ser cultivadas y desarrolladas sin la colonialidad del poder.

Bibliografía

Quijano, Anibal. "Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina". En Colonialidad Del Saber Y Eurocentrismo. Edgardo Lander, ed. UNESCO-CLACSO 2000. Buenos Aires, Argentina.



¿Quién es Aníbal Quijano?

Aníbal Quijano es un sociólogo y politólogo peruano. En sus producciones teóricas reflexiona sobre la globalización y la modernidad presentando la noción de colonialidad del poder y eurocentrismo como aspectos centrales en la constitución de nuestra América Latina. A partir de sus textos y artículos plantea la necesidad de una producción de conocimiento que olvide la imagen distorsionada que nos muestra el espejo eurocéntrico para encontrarnos a nosotros mismos.

¿Querés saber más?

- *http://untref.edu.ar/pensarenmovimiento/*
- *https://www.youtube.com/watch?v=UhQU4HtGDpY*
- *Colonialidad del Poder, Globalización y Democracia. Sociedad y Política, Ediciones. Lima, Perú (en prensa)*
- *Qué Tal Raza!". En: Familia Y Cambio Social. CECOSAM, Lima, Perú*

ACTIVIDAD

Raza y Colonialidad en América

Actividad docente para el segundo ciclo

Objetivos:

Que los estudiantes:

- Adviertan las estrategias de dominación utilizadas durante la Conquista de América.
- Conecten un episodio del pasado con situaciones presentes que forman parte de su vida cotidiana.
- Comparen y resignifiquen distintos relatos históricos sobre los mismos hechos que han tenido a los largo de su formación sobre el período colonial.
- Relativicen, con fundamento historiográfico, ideas como superioridad natural racial, raza e historia única.

Contenidos:

Sociedades a través del tiempo. Conquista de América. Razas y esclavitud en la América colonial. Diversidad cultural.

Concepto a trabajar:

Aníbal Quijano propone a la largo de su extensa producción teórica una serie de conceptos relativos a explicar el proceso colonial como una enorme maquinaria que llega hasta nuestros días bajo la forma de la "globalización" en curso. En esa clave, propone pensar el momento de dominación americano a partir de una lógica –el eurocentrismo-, que imponía en su mismo sentido una superioridad natural y social de los colonizados. Ello sugiere entonces que es la idea de "raza" una de las herramientas fundamentales del proceso de dominación colonial. Siendo la diferencia racial (fenotípica) una construcción que permitió sostener una asimetría biológica estructural que ubicaba a unos en inferioridad natural respecto a otros, y así regular el control del trabajo en vías a constituir un mercado mundial.

Propuesta para la clase

La siguiente actividad puede ser trabajada en uno o varios encuentros, abordada parcialmente o incluso puede ser planteada como una secuencia de actividades, dependiendo ello del grupo, los conocimientos y reflexiones previas que el mismo traiga y necesidades de contenidos específicos a trabajar. Asumiendo que lo ideal es que el docente se pueda apropiar y adaptar la propuesta a las características del grupo, sus propios intereses y recursos.

1er momento: Se les pregunta a los estudiantes acerca de los conocimientos previos que tienen sobre la Conquista de América. Algunas preguntas orientadoras pueden ser:

"¿Qué recuerdan de haber trabajado en años anteriores sobre el tema Conquista de América?";"¿qué fue lo que pasó en esos años?"; "¿Quiénes llegaron a América?", "¿Con qué objetivos venían?"; "¿A quiénes benefició y a quienes perjudicó la conquista de América?"

Luego de compartir algunos comentarios de los estudiantes y reponer cuestiones trabajadas en años anteriores -que servirá como diagnóstico para abordar la problemática planteada-, se les pregunta: "¿Qué relación creen que tiene aquella situación que pasó hace más de 500 años con nuestra realidad actual?", "¿hay cosas que siguen vigentes?". Se habilita un espacio breve para que se compartan algunas reflexiones que puedan anticipar las discusiones que serán abordadas a continuación.

2do momento: Se lee la historieta "El color de la diferencia" en grupos con el suficiente tiempo para que haya una exploración de las imágenes e interpretaciones parciales sobre lo presentado en la misma. El docente a través de una serie de preguntas reconstruye el contenido de la historieta. Algunas orientadoras pueden ser:

¿Qué es lo que se plantea en la historieta? ¿Qué dice el abuelo sobre la idea de raza?¿Qué utilidad dice que tuvo dicha idea (raza) para el proceso colonial? ¿Por qué afirma el abuelo que las razas "fueron creadas"?¿Qué piensan de esta idea de raza?¿Sigue vigente?¿De qué manera?

3er momento: El docente a cargo amplía en términos generales algunas las afirmaciones del abuelo, remitiendo a las ideas de esclavitud, dominación, raza, eurocentrismo y colonialidad durante la conquista de América. Para ese momento puede ser de utilidad el haber leído los fragmentos del texto de Quijano, adjuntos a este material.

La intención de este 3er momento es que los estudiantes puedan vincular ese pasado en apariencia remoto con situaciones actuales de asimetría social y puedan revisar la falta de fundamentos de algunas ideas tanto etnocéntricas como raciales.

4to momento: Como cierre de lo trabajado se les pedirá a los estudiantes que realicen una producción que articule los temas vistos, para compartirlos posteriormente en clase. A continuación se presentan una serie de posibles propuestas para motivar una producción en torno a los contenidos vistos:

Collage-fotomontaje: se les entrega a los estudiantes un afiche, un conjunto de revistas, tijera y pegamento por cada grupo de aproximadamente cinco integrantes. Se les indica como consigna que armen un collage o fotomontaje que pueda presentar las valoraciones que hay sobre las razas en la actualidad y que pueda incluir otras ideas o situaciones que ellos consideren que pueden servir para dominar(nos) en la actualidad. La consigna es abierta y se espera que pueda brindar insumos para discusiones posteriores.

Dramatización: en grupos se toman unos cuarenta (40) minutos para pensar una escena que puede ser dialogada o muda, para presentar una situación de la actualidad en la cual se manifieste la "asimetría racial". Es decir, una desigualdad en la cual se puedan identificar personas que pertenecerían visualmente a razas diferentes.

Corto audiovisual: en grupos de no más de cinco integrantes, se armen cortos audiovisuales filmados con celulares o cámaras digitales, en los cuales se aborden las consignas de los puntos anteriores. La idea es que cuenten con una o dos semanas para armar el video y se lo puedan presentar a sus compañeros concluido ese período en el contexto de clase. Para armarlo, es fundamental que el docente los ayude con la idea de un guión, la importancia del sonido, de la planificación de las escenas, de lo quieren comunicar, etc.

Recursos

- Historieta impresa para trabajar en el aula.
- Fragmentos de Quijano, sistematizados por el docente.
- Afiches, marcadores, tijeras, pegamento.

Otros posibles recursos para complementar los mismos contenidos o afines:

Proyección de la Película Queimada (1969). Dirección: Gillo Pontecorvo. La cual aborda el proceso revolucionario en Haití, llevado adelante por esclavos negros.

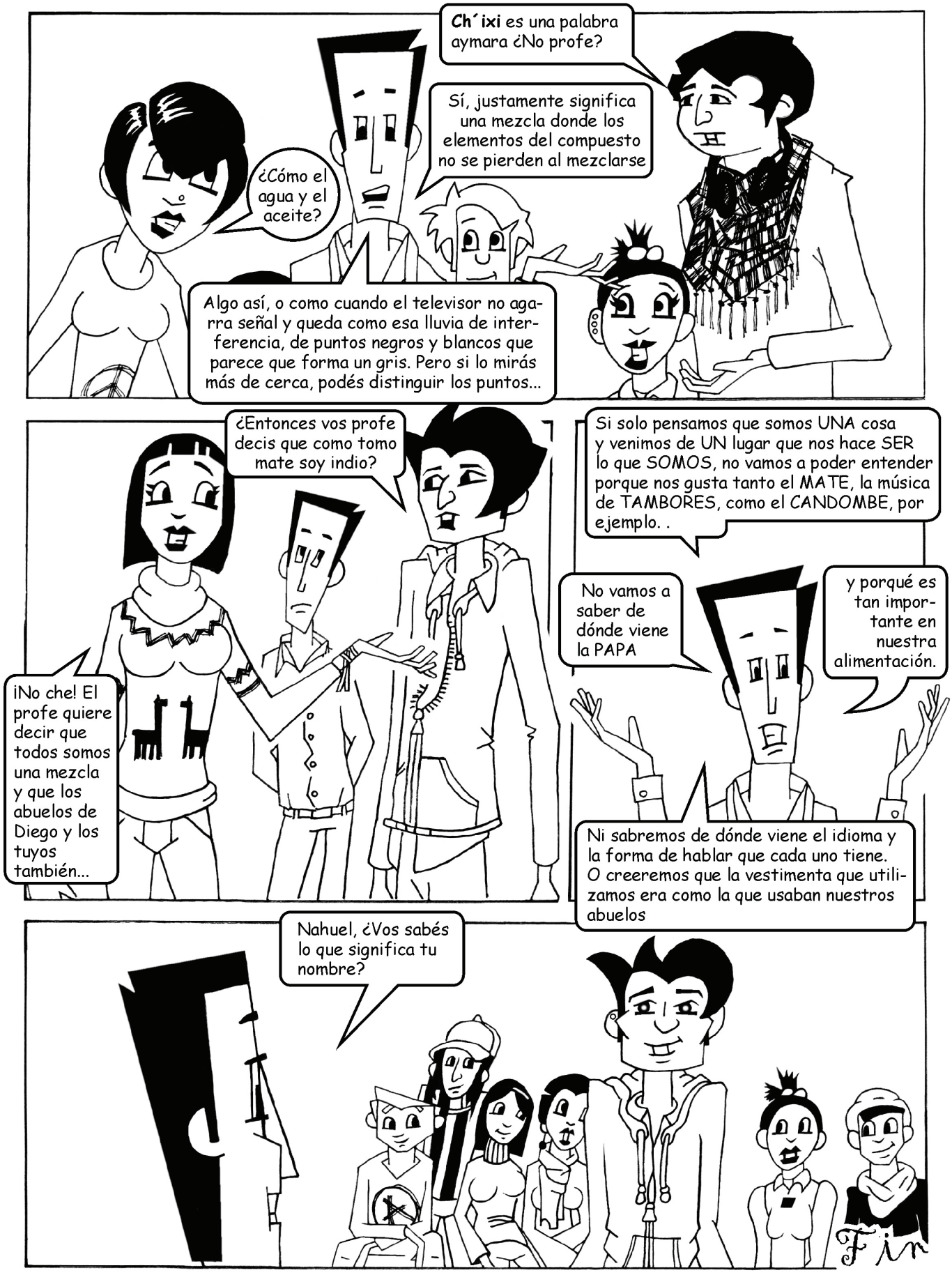
Revisión de alguna película actual norteamericana, fundamentalmente de Western, en la cual se pueda analizar el papel del "negro", el "indio" y el "blanco". Identificando cada rol, es posible reflexionar sobre la forma en cómo el cine sigue legitimando las asimetrías de las llamadas razas.

Identidades americanas
Silvia Rivera Cusicanqui


¡Buenos días chicos! Saluden y démosle la bienvenida a Diego Quispe. Él viene de Salta, su familia se acaba de mudar a la Capital, así que espero que lo recibamos con alegría y lo hagamos sentir como en casa.
Guión: Ana Bustos
Dibujos: Javier Nobile
Coordinación: Pepe Tasat
...¿?¡!...
...¿?¡!...
Enredados
Diego, espero que pases un lindo día, cualquier cosa que necesites te acercás. ¡Estamos todos dándote la bienvenida!
Hola...
Hola, hola, hola, hola!
¡Buenos días chicos!
Como recordarán, el miércoles pasado empezamos a conocer algunos de los pueblos
que habitaron estas tierras desde mucho antes de la conquista de América.
¿Se acuerdan de quiénes hablamos?
bz, bz... bz, bz
Buen día
Buen día
ji ji ji ji ji
1


¿Si Laura?
¿Los Incas?
¡Los abuelos del nuevo! jajajajajaja
¿Nahuel?
jajaja
jiji
jaja
jajaja
jiji
jajaja
No entiendo, ¿quién es "el nuevo" y ¿por qué lo decís?
Si, seguramente hayan sido mis tatarabuelos, mis ancestros
Incluso pueden haber sido los abuelos de varios de los que estamos acá...
A mi no me metas en eso, yo soy blanco.
Excelente Pablo, ¡Levante la mano quién no come papa! El tema que Diego trae es muy interesante, nos ayuda a ver lo que dice Nahuel desde otro lugar.
Es cierto lo que dice Diego y no tiene que ver con el color de la piel. Una de las cosas que aprendimos el miércoles pasado fue que la agricultura inca era un sistema complejo de cultivo en altura... ¿Se acuerdan que producían?
¡papa!
A veces pensamos que nuestros pueblos originarios quedaron en el "origen", en el "pasado"... justamente no caemos en cuenta de su presencia cotidiana... ¿A quién le gusta el mate?


¡A mi me gusta con azúcar, amargo no!
Claro Cintia, el mate, el tereré y otras bebidas a base de yerba son de origen guaraní y las consumimos cotidianamente
¿Alguien sabe quienes hacían bebidas a base de yerba?
Mi mamá me contó que viene de Paraguay y la usaban los guaraníes. A nosotros en casa, en verano nos encanta tomar "tereré" con jugo de naranja. ¡Es riquísimo!
Pero profe... ¿eso que tiene que ver?
Mis abuelos nacieron en Argentina. Mi abuela tenía papás españoles y mi abuelo... no sé, pero algo así seguro...
Pero Nahuel, lo que el profe está diciendo es que tus abuelos eran argentinos, tus tatarabuelos vinieron de España, y vos tomás mate y hablás español... como que no importa tanto la sangre para ver quienes somos, no?
¡Ahi vamos! Si nos vamos a fijar en la sangre, seguro todos tenemos de todo un poco... Lo importante es poder pensar que no somos solo lo que nos dicen que somos de acuerdo al árbol genealógico que podamos reconstruir. Todos somos una mezcla **ch´ixi** que no conocen.
Lo bueno sería que aprendamos a no negar nada y a no pensar que alguno de esos elementos es superior o inferior a otro.
3


Ch´ixi es una palabra aymara ¿No profe?
Sí, justamente significa una mezcla donde los elementos del compuesto no se pierden al mezclarse
¿Cómo el agua y el aceite?
Algo así, o como cuando el televisor no agarra señal y queda como esa lluvia de interferencia, de puntos negros y blancos que parece que forma un gris. Pero si lo mirás más de cerca, podés distinguir los puntos...
¿Entonces vos profe decis que como tomo mate soy indio?
¡No che! El profe quiere decir que todos somos una mezcla y que los abuelos de Diego y los tuyos también...
Si solo pensamos que somos UNA cosa y venimos de UN lugar que nos hace SER lo que SOMOS, no vamos a poder entender porque nos gusta tanto el MATE, la música de TAMBORES, como el CANDOMBE, por ejemplo. .
No vamos a saber de dónde viene la PAPA
y porqué es tan importante en nuestra alimentación.
Ni sabremos de dónde viene el idioma y la forma de hablar que cada uno tiene. O creeremos que la vestimenta que utilizamos era como la que usaban nuestros abuelos
Nahuel, ¿Vos sabés lo que significa tu nombre?
Fin

IDENTIDADES AMERICANAS

Historieta basada en el libro Ch'ixinakax Utiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores de Silvia Rivera Cusicanqui

Fragmentos

"La condición colonial esconde múltiples paradojas. De un lado, a lo largo de la historia, el impulso modernizador de las elites europeizantes en la región andina se tradujo en sucesivos procesos de recolonización."

"...los indígenas fuimos y somos, ante todo, seres contemporáneos, coetáneos y en esa dimensión – el aka pacha- se realiza y despliega nuestra propia apuesta por la modernidad." El postmodernismo culturalista que las elites impostan y que el estado reproduce de modo fragmentario y subordinado nos es ajeno como táctica. No hay "post" ni "pre" en una visión de la historia que no es lineal ni teleológica, que se mueve en ciclos y espirales, que marca un rumbo sin dejar de retornar al mismo punto. El mundo indígena no concibe a la historia linealmente, y el pasado-futuro están contenidos en el presente: la regresión o la progresión, la repetición o la superación del pasado están en juego en cada coyuntura y dependen de nuestros actos más que de nuestras palabras. El proyecto de modernidad indígena podrá aflorar desde el presente, en una espiral cuyo movimiento es un continuo retroalimentarse del pasado sobre el futuro, un "principio esperanza" o "conciencia anticipante" (Bloch) que vislumbra la descolonización y la realiza al mismo tiempo.

La experiencia de la contemporaneidad nos compromete en el presente –aka pacha- y a su vez contiene en sí misma semillas de futuro que brotan desde el fondo del pasado – qhip nayr uñtasis sarnaqapxañani. El presente es escenario de pulsiones modernizadoras y a la vez arcaizantes, de estrategias preservadores del status quo y de otras que significan la revuelta y renovación del mundo: el pachakuti. El mundo al revés del colonialismo volverá sobre sus pies realizándose como historia solo si se puede derrotar a aquellos que se empeñan en conservar el pasado, con todo su lastre de privilegios mal habidos. Pero si ellos triunfan, 'ni el pasado podrá librarse de la furia del enemigo', parafraseando a Walter Benjamin"

"Desde el siglo diecinueve, las reformas liberales y modernizadoras en Bolivia habían dado lugar a la inclusión condicionada, a una ciudadanía "recortada y de segunda clase" (Guha). Pero el precio de esta inclusión falaz fue también el arcaísmo de las elites. La recolonización permitió reproducir modos de dominación señoriales y rentistas, que se asentaban en los privilegios adscriptivos otorgados por el centro del poder colonial. Hoy en día, la rétorica de la igualdad y la ciudadanía se convierten en una caricatura que encubre privilegios políticos y culturales tácitos, nociones de sentido común que hacen tolerable la incongruencia y permiten reproducir las estructuras coloniales de opresión."

"...las elites bolivianas han adoptado un multiculturalismo oficial, plagado de citas de Kymlicka, y anclado en la noción de los indígenas como minorías." (…) "Sea por miedo a la chusma o por seguir la agenda de sus financiadores, las elites se sensibilizan a las demandas del reconocimiento y de la participación política de los movimientos sociales indígenas, y adoptan un discurso retórico y esencialista, entrado en la noción de 'pueblos originarios'. El reconocimiento – recortado, condicionado y a regañadientes – de

los derechos culturales y territoriales indígenas permitió así el reciclaje de las elites y la continuidad de su monopolio en el ejercicio del poder. ¿Qué significa esta reapropiación y cuáles fueron sus consecuencias? Los Kataristas e indianistas, basados en el occidente andino, tenían una visión esquemática de los pueblos orientales, y hablaban de 'aymaras, qhichwas y tupiguaranís' o simplemente de 'indios'. En tanto que la noción de "origen" nos remite a un pasado que se imagina quieto, estático y arcaico. He ahí la recuperación estratégica de las demandas indígenas y la neutralización de su pulsión descolonizadora. Al hablar de pueblos situados en el 'origen' se niega la coetaneidad de estas poblaciones y se las excluye de las lides de la modernidad. Se les otorga un status residual, y de hecho, se las convierte en minorías, encasilladas en estereotipos indigenistas del buen salvaje guardián de la naturaleza." "El discurso multicultural escondía también una agenda oculta: negar la etnicidad de poblaciones abigarradas y aculturadas – las zonas de colonización, los centros mineros, las redes comerciales indígenas de mercado interno y de contrabando, las ciudades- le permitía a las elites y a la tecnoburocracia del estado y las ONGs cumplir con los dictados del Imperio"

"El término 'pueblo originario' afirma y reconoce, pero a la vez invisibiliza y excluye a la gran mayoría de la población aymara o qhichwa hablante del subtrópico, los centros mineros, las ciudades y las redes comerciales del mercado interno y el contrabando. Es entonces un término apropiado a la estrategia de desconocer a las poblaciones indígenas en su condición de mayoría y de negar su potencial vocación hegemónica y capacidad de efecto estatal."

"No puede haber un discurso de la descolonización, una teoría de la descolonización, sin una práctica descolonizadora. El discurso del multiculturalismo y el discurso de la hibridez son lecturas esencialistas e historicistas de la cuestión indígena, que no tocan los temas de fondo de la descolonización; antes bien, encubren y renuevan prácticas efectivas de colonización y subalternización. Su función es la de suplantar a las poblaciones indígenas como sujetos de la historia, convertir sus luchas y demandas en ingredientes de una reingeniería cultural y estatal capaz de someterlas a su voluntad neutralizadora."

"Aludo a este crucial tema – el papel de los intelectuales en la dominación del imperio –



porque creo que tenemos la responsabilidad colectiva de no contribuir al remozamiento de esta dominación."

"El título de esta ponencia es c'hixinakax utxiwa. Existe también el mundo ch'ixi. Personalmente, no me considero q'ara (culturalmente desnuda, usurpadora de lo ajeno) porque he reconocido plenamente mi origen doble, aymara y europeo, y porque vivo de mi propio esfuerzo. Por eso, me considero ch'ixi, y considero a ésta la traducción más adecuada de la mezcla abigarrada que somos las y los llamados mestizas y mestizos. La palabra ch'ixi tiene diversas connotaciones: es un color producto de la yuxtaposición, en pequeños puntos o manchas, de dos colores opuestos o contrastados: el blanco y el negro, el rojo y el



verde, etc. Es ese gris jaspeado resultante de la mezcla imperceptible del blanco y el negro, que se confunden para la percepción sin nunca mezclarse del todo. La noción ch'ixi, como muchas otras (allqa, ayni) obedece a la idea aymara de algo que es y no es a la vez, es decir, a la lógica del tercero incluido. "

"La posibilidad de una reforma cultural profunda en nuestra sociedad depende de la descolonización de nuestros gestos, de nuestros actos, y de la lengua con que nombramos el mundo. (…) La metáfora del ch'ixi asume un ancestro doble y contencioso, negado por procesos de aculturación y 'colonización del imaginario', pero también potencialmente armónico y libre, a través de la liberación de nuestra mitad india ancestral y el desarrollo de formas dialogales de construcción de conocimientos."

"El pensamiento descolonizador que nos permitirá reconstruir esta Bolivia renovada, genuinamente multicultural y descolonizada, parte de la afirmación de ese nosotros bilingüe, abigarrado y ch'ixi, que se proyecta como cultura, teoría, epistemología, política de estado y también como definición nueva de bienestar y el 'desarrollo'. El desafío de esta nueva autonomía reside en construir lazos de sur-sur que nos permitan romper los triángulos sin base de la política y la academia del norte."

Bibliografía

Rivera Cusicanqui, Silvia. Ch'ixinakax Utiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. (pp. 53-77) Buenos Aires: Tinta Limón. 2010



¿Quién es Silvia Rivera Cusicanqui?

Silvia Rivera Cusicanqui es una socióloga de origen aymara-criollo, activista e historiadora boliviana. Ha protagonizado junto con otras mujeres un movimiento de transformación intelectual con una potencia transformadora de los marcos de lectura de la realidad social, las alternativas metodológicas de trabajo y acción y la transformación social desde el activismo intelectual y político. Acercar la mirada a la trayectoria y los conceptos fundamentales del pensamiento de Silvia Rivera Cusicanqui representa la posibilidad de repensar los conflictos socio-culturales, identitarios y educativos de la actualidad. Su mirada femenina, con identificaciones múltiples, la apertura y reactualización permanente de su forma de mirar la realidad, nos aportará elementos muy interesantes para pensar y pensarnos en este contexto americano.

¿Querés saber más?

- http://untref.edu.ar/pensarenmovimiento/capitulo3.html
- http://www.facso.uchile.cl/noticias/85824/lo-indio-es-parte-de-la-modernidad-no-es-una-tradicion-estancada
- Principio Potosí Reverso. Rivera Cusicanqui, S (2010) "Principio Potosí. Otra mirada a la totalidad" en: AA.VV. Principio Potosí Reverso. Madrid: MNCARS.

ACTIVIDAD

Identidades Americanas

Actividad docente para el segundo ciclo

Objetivos:

Que los estudiantes:

- Reconozcan situaciones de diferenciación en general y de discriminación por razones identitarias en su contexto social y escolar.
- Conozca algunas formas diferentes de tratar el tema de la diversidad cultural desde el pensamiento americano.
- Reflexionen acerca de la idea de "origen" y "raíz" desde un punto de vista no puro de las identidades americanas.
- Conozcan más y se interesen por la búsqueda de las vertientes culturales que nutren nuestras identidades americanas actuales.

Contenidos:

Sociedades a través del tiempo. Diversidad cultural. Identidad.

Concepto a trabajar:

Lo ch'ixi. En nuestra vida y realidad cotidiana.

La identidad en América es un problema siempre que es pensada de modo unidireccional y sintética. Es común concebirnos como MESTIZOS mirando más nuestra "parte" occidental como la parte moderna, civilizada, pujante, progresista, ilustrada; y ciertos elementos "indígenas" hasta incluso "afro" como "originarios", "arcaicos", "pasados", "exterminados". Sin embargo, Silvia Rivera Cusicanqui sostiene que nuestra subjetividad americana es ch'ixi en tanto mezclada y manchada por partes y elementos que no desaparecen en la mezcla sino que existen, subsisten y dan siempre como resultado identidades dinámicas y cambiantes en la combinatoria posible de los diferentes elementos.

Si indagamos desde aquí la noción de "mestizo", Silvia nos permite pensar que nosotros lejos de ser sujetos acabados que surgen de la mezcla de cosas pasadas, somos sujetos ch'ixis formados, conformados, atravesados por elementos antagónicos, que nos componen y descomponen.

Reconocernos de este modo nos permitirá pensar la descolonización como un proceso siempre en marcha, en funcionamiento permanente, en tanto reconocimiento y acción desde la noción de igualdad de presencia de diferentes elementos culturales atravesando nuestra propia subjetividad.

Propuestas para la clase:

Cuestionario

1) ¿Has vivido o presenciado alguna vez una situación de burla o chiste en torno a la identidad de alguien o de vos mismo? ¿En qué lugar te resulta más fácil colocarte? (Pienso en la actitud de

Diego, de Nahuel, de cada uno de los compañeros y compañeras del curso y las posiciones que fueron tomando). Después de ver toda la historia ¿Qué le dirías a Diego? ¿Qué le dirías a Nahuel?

2) El profesor habla con los/as chicos/as sobre que a la hora de pensar de dónde venimos y quiénes somos no todo tiene que ver con el color de la piel, ¿Qué elementos tenemos a la mano para pensar nuestra identidad? ¿Creés que es posible seguir hablando de UNA identidad definitiva de cada uno/a? ¿Por qué?

3) ¿Qué cosas o elementos creés que te identifican a vos hoy? ¿De dónde provienen esos elementos? ¿Alguien te los transmitió o enseñó? ¿Cuándo? ¿Cómo? Enumerá cosas que te identifiquen o formen parte de tu vida cotidiana y no sepas de donde provienen. Luego, buscá en Internet, preguntando a familiares, profesores, amigos/as el origen de esos elementos.

4) Diego conoce la palabra aymara que el profesor nombró: ch'ixi , buscá en el texto la explicación y contá con tus palabras lo que entendiste. Charlen en grupos sobre el significado de la palabra y piensen si existe una palabra para decir lo mismo en español. Representen con palabras y/o dibujos lo que entendieron que es nuestra identidad ch'ixi en América.

5) Averigüen el origen del nombre de cada uno/a de los integrantes del grupo. Tomen un mapa nº5 planisferio físico o con división política y marquen allí los lugares que encontraron como orígenes de los nombres. En el mismo mapa pueden señalar también los orígenes de los elementos que buscaron en la pregunta 3.

Actividades para la clase:

a) Cartografía de ideas.

Materiales:

- Un mapa mudo o planisferio físico proyectado en la pared desde un PC.
- Tarjetas con espacio para escribir, una por grupo.
- Tizas o marcadores para pizarra.

Disposición:

Se ubica al grupo general en grupos pequeños de no más de 4 integrantes.

Actividad:

Se les explica a cada grupo que la actividad es un juego que va a estar dividido en dos partes, cada una se irá realizando al tiempo sin adelantar lo que vendrá.

Primera parte:

Consigna→ Escribir en la tarjeta los tres mejores inventos de la humanidad. (Mejores puede entenderse como más importantes, más relevantes para el mundo, etc.). Tiempo: 5'.

Segunda parte:

Consigna→ Piensen donde surgieron o tienen origen los inventos seleccionados y tomando la tiza o el marcador, pasar a ubicarlos en el mapa planisferio.

Conclusiones:

Una vez finalizada la ubicación de los inventos, se analiza el mapa. Se observa: dónde se concentra la mayor cantidad de inventos, ¿por qué?, ¿de qué tipo de inventos se trata (técnicos, tecnológicos, alimenticios, económicos, etc.)? ¿hay inventos que tuvieron dificultad para ubicarlos en UN SOLO lugar? ¿a qué se debe que no encontremos UN sólo origen? Se puede reflexionar sobre la idea de "origen" tratando de pensar que a veces no existe un solo lugar de aparición y más bien podemos hablar de una génesis simultánea en diferentes espacios del globo.

d) Búsqueda de génesis, no sólo el origen como un punto sino un lugar de inicio y el recorrido que fue haciendo en el tiempo, de todos los elementos que se nombran al final de la historieta. ¡Adelante! ¡Marcá con distintos colores en este mapa!

Más recursos:

Video: "¿Te atreverías a preguntarte quién eres en realidad?"

https://www.facebook.com/creatividadpublicitaria/videos/10153572535306611/