N° 4

ISSN 2718-8310

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS

Ciencias sociales, Artes y Humanidades

Argentina... Brasil... Latinoámerica toda...



LAS MIGRACIONES COMO ENCUENTRO ENTRE CULTURAS

UNJu Universidad Nacional de Jujuy

UFG Universidade Federal de Goiás

PIESCI

Secretaría de Políticas Universitarias
Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación

CICNA

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

PRESENTACIÓN

En el año 2000, en un contexto de creciente integración entre la República Argentina y la República Federativa de Brasil, surgió la necesidad de profundizar este vínculo estimulando la formación de recursos humanos a nivel de posgrado. Esta decisión estratégica se puso de manifiesto con la suscripción del "Protocolo Adicional al convenio de cooperación educativa entre ambos países para la formación de recursos humanos a nivel de posgrado", cuyo objetivo principal giraba en torno a cuatro ejes: la formación de recursos humanos y el perfeccionamiento de docentes–investigadores; la creación de un sistema de intercambio interinstitucional donde se fomentara el trabajo conjunto en proyectos de investigación; la implementación de un sistema de reconocimiento de títulos de posgrado, y el intercambio de documentación especializada y de publicaciones conjuntas.

Atendiendo a estos propósitos, las autoridades de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación Argentina y de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior (CAPES) de la República Federativa de Brasil acordaron a comienzos del año 2000 llevar adelante una serie de políticas públicas universitarias con la intención de fortalecer la integración académica regional en todos los sectores del conocimiento a través de Programas binacionales a nivel de carreras de posgrado: Colegio Doctoral, Centros Asociados de Posgrado (CAPG-BA) y Centros Asociados para el Fortalecimiento de Posgrados (CAFP-BA).

Estos programas, que velaban por una amplia inclusión -en términos de disciplinas y distribución territorial- de posgrados de ambos países, experimentaron resultados e impactos académicos e institucionales extraordinarios y marcaron la agenda de la cooperación internacional universitaria, cimentando las acciones futuras en relación con dinámicas de asociación, buenas prácticas, integración regional a través de la conformación de redes nacionales e internacionales en diversas temáticas.

La asociación entre la Universidad Nacional de Jujuy y la Universidad Federal de Goiás, como parte constitutiva del Programa de Centros Asociados para el Fortalecimiento de Posgrados (CAFP-BA), es una muestra del trabajo tenaz entre los socios, quienes consolidaron sus vínculos a lo largo de los años apostando a problemáticas actuales o pasadas y aportando a la reflexión con énfasis en lo regional, lo bilateral y lo multilateral en un contexto latinoamericanista en el ámbito de las Ciencias Sociales, las Artes y las Humanidades.

ISSN: 2718-8310

Esta Revista es un lugar de encuentro, de análisis, de deliberación que apunta a recabar acontecimientos que son parte de nuestra historia común tratadas editorialmente con el respeto y la solvencia de dos instituciones que albergan el saber de ambos países.

Es enormemente gratificante para el Programa de internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI) de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación Argentina testimoniar los logros sostenidos de esta asociación y acompañar hoy el lanzamiento de la *Revista Diversidad de las Culturas* -producto del esfuerzo, la lúcida visión y la generosidad de dos referentes en la temática como el Prof. Jorge Kulemeyer y el Prof. Cristiano Arrais-, a la cual le auguramos una larga vida.

Lic. Marina Larrea
Coordinadora del PIESCI

Lic. Evangelina Lepore
Responsable de Cooperación Bilateral (PIESCI)

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

INTEGRAÇÃO, DIÁLOGO E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NO PRESENTE, PASSADO E FUTURO

UFG (Universidade Federal de Goiás) e UNJU (Universidade Nacional de Jujuy); San Salvador de Jujuy e Goiânia; universidades e cidades separadas por mais de 2.600 quilômetros, uma instituição ligada a uma realidade andina, outra ao Cerrado brasileiro. O que as une? O que elas têm em comum? O que colocou em diálogo universidades de contextos tão díspares que hoje lançam um periódico acadêmico em parceria?

Em 2014, CAPES e CONICET lançaram o Edital "Centros Associados para Fortalecimento da Pós-Graduação – Brasil-Argentina" (CAFP-BA), cuja proposta era que Programas mais antigos e consolidados auxiliassem na formação de recursos humanos de pós-graduações abertas em períodos mais recentes. O Programa de Pós-Graduação em História da UFG (PPGH-UFG), habilitada a participar do certame em função de seu conceito 5 (excelência nacional), se interessou pela proposta e buscou potenciais parceiras na Argentina.

O encontro com a UNJU, a princípio, foi quase fortuito: a UFG já possuía um convênio com a universidade argentina. Ela seria, portanto, uma instituição parceira em potencial para a elaboração do projeto juntamente como o PPGH. Foi assim que se contactou o doutorado em Ciências Sociais da UNJU, onde houve um grande interesse em se estabelecer um acordo de cooperação com o PPGH. Ao fim, o projeto do Programa de Pós-graduação em História da UFG e do doutorado em Ciências Sociais da UNJU, "Diversidade Cultural: estudos comparativos", coordenado pelos Profs. Drs. Cristiano P. A. Arrais (UFG) e Jorge Kulemeyer (UNJU), foi contemplado para financiamento entre 2014 e 2018. Dentro das prerrogativas do Edital, deveria o PPGH-UFG – fundado ainda em 1972 – auxiliar na consolidação do curso de doutorado em Ciências Sociais da UNJU, uma pós-graduação mais recente, datada de 2013.

Nesse período, houve uma profícua parceria, que se materializou em 11 intercâmbios de doutorandos da UNJU no PPGH-UFG; 2 pós-doutoramentos de docentes da UNJU realizados no PPGH; 10 missões de trabalho realizadas em ambos os países (Brasil e Argentina); 4 artigos publicados em dossiê de revista do PPGH e 1 livro bilíngue publicado na Argentina (Editora da UNJU) e no Brasil, nas versões impressas e e-book); 18 orientações partilhadas de doutorandos; 7 edições do "Colóquio Diversidade das Culturas", ora no Brasil/UFG, ora na Argentina/UNJU, dentre outras inúmeras ações realizadas em conjunto por ambas as pós-graduações.

Entretanto, esse não foi mais um daqueles convênios que cessam quando o financiamento ou o projeto que o originou findam. Nos anos que se seguiram a 2018, as parcerias entre o

ISSN: 2718-8310

PPGH-UFG e o doutorado em Ciências Sociais da UNJU permaneceram e, podemos afirmar, se aprofundaram. As publicações em coautoria de docentes de ambos os países continuaram, assim como o intercâmbio viabilizado por meio de eventos. Os colóquios "Diversidade das Culturas" continuam sendo realizados anualmente, com participação de professores e pesquisadores da UFG e da UNJU. Para 2021, a previsão é de realização de novo evento em novembro, a ser sediado em Jujuy.

Acreditamos que a explicação para o sucesso desse convênio tenha sido não somente o trabalho árduo e o grande empenho de ambos os lados, mas um componente que, para nós, latino-americanos, não pode faltar em nenhuma parceria: calor humano. O convênio entre UFG e UNJU não foi algo friamente profissional, mas um compartilhamento de experiências humanas. Ao longo de todos esses processos, docentes e discentes de ambas as pós-graduações construíram amizades e laços humanos duradouros, que, longe de tirar o foco das atividades acadêmicas, as fortaleceram sobremaneira.

É nesse sentido que a presente revista, "Diversidad de las Culturas", emerge como mais uma nova surpresa dessa grande parceria entre PPGH-UFG e UNJU. Tendo os Profs. Drs. Jorge Kulemeyer, Cristiano P. A. Arrais e Yussef D. S. Campos como editores, junta-se aos demais belos e bons frutos com os quais o convênio ainda nos presenteia. Mais que isso, o periódico tem pela frente um destino especial: eternizar as ações conjuntas entre o PPGH-UFG e o doutorado em Ciências Sociais da UNJU, tornando-as ainda mais regulares e permanentes. É um grande desafio, mas à altura dos tão experientes pesquisadores que se disponibilizam a serem seus editores.

Como uma linda e perfumada flor, consoante com a paisagem formada por um exuberante jardim, nasce a revista "Diversidad de las Culturas". Não por acaso, mas em função do peso da história que engendrou, surge com a missão de fomentar e aprofundar o debate acadêmico entre pesquisadores argentinos, brasileiros e de todas as nacionalidades que quiserem dialogar. Diante de tão nobre iniciativa, apenas nos resta desejar vida longa ao infante periódico e que seu porvir seja tão resplandecente quanto a história que o gerou.

Prof. Dr. Eugênio Rezende de Carvalho
Diretor da Faculdade de História da UFG

Prof. Dr. Jiani Fernando Langaro
Coordenador do PPGH-UFG

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

ARTÍCULOS ACADÉMICOS

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

LA FUSIÓN FRONTERAS EN EL ECO-ARTE DESDE LA HERMENÉUTICA FILOSÓFICA. JEANE SIMMONS Y MÓNICA ALVARADO.

A FUSÃO DE FRONTEIRAS NA ECO-ARTE A PARTIR DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA. JEANE SIMMONS E MONICA ALVARADO.

FUSION BORDERS IN ECO-ART FROM THE PHILOSOPHICAL HERMENEUTICS. JEANE SIMMONS AND MONICA ALVARADO

Aldo Enrici
Universidad Nacional de la Patagonia Austral
Asocicion internacional de Criticos de Arte
aenrici@uarg.unpa.edu.ar

Resumen

El trabajo se propone introducir la noción de "fusión de fronteras" mediante el arte. La misma proviene de la transformación desde la dimensión hermenéutica de "fusión de horizontes" (Gadamer). La fusión de fronteras alude a la comprensión de la transición permanente por sobre límites culturales. Se utilizará en la dimensión de la filosofía del arte, a partir de la obra de dos eco-artistas. Ambas ejemplifican en su obra la práctica de la noción introducida.

En primer lugar, Jeanne Simmons (Washington St., USA) realiza manifestaciones de convivencia entre el cuerpo femenino y la naturaleza (*woman-scape*). A través de composiciones fotográficas revela la intención de reconocer que el arte busca con auxilio tecnológico imágenes de continuidad. En segundo lugar, Mónica Alvarado (Tierra del Fuego, Argentina) procura conectar desde el arte perfomático con la cosmogonía del pueblo originario Selknam. Reconoce, a través de un gesto estético transitorio, el sentido de pertenencia que entrelaza cultura, territorio ancestral y creación consiste en una acción que conecta arte, territorio y cosmogonía del mundo originario Selknam. El arte se manifiesta como cura de la naturaleza dañada en remisión a la noción presocrática de *Phýsis*. Concebir que estamos en una vida fronteriza, nos llega a la transición a través de un concepto ensanchado de frontera.

Palabras claves: fusión de fronteras; eco arte; Hermenéutica; Jeane Simmons; Mónica Alvarado

Resumo

O trabalho pretende introduzir a noção de "fusão de fronteiras" por meio da arte. Vem da transformação da dimensão hermenêutica da "fusão de horizontes" (Gadamer). A fusão de

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

fronteiras remete ao entendimento da transição permanente sobre os limites culturais. Será utilizado na dimensão da filosofia da arte, com base na obra de dois eco-artistas. Ambos exemplificam em seus trabalhos a prática da noção introduzida.

Primeiramente, Jeanne Simmons (Washington St., EUA) faz manifestações de coexistência entre o corpo feminino e a natureza (woman-scape). Por meio de composições fotográficas, revela a intenção de reconhecer que a arte busca imagens de continuidade com ajuda tecnológica. Em segundo lugar, Mónica Alvarado (Tierra del Fuego, Argentina) busca se conectar através da arte performática com a cosmogonia do povo Selknam original. Reconhece, por meio de um gesto estético transitório, o sentimento de pertencimento que entrelaça cultura, território ancestral e criação. Consiste em uma ação que conecta arte, território e cosmogonia do mundo Selknam original. A arte se manifesta como uma cura para a natureza danificada em referência à noção pré-socrática de Phýsis. Conceber que estamos numa vida fronteiriça conduz-nos à transição através de um conceito alargado de fronteira.

Palavras-chave: fusão de fronteiras; eco arte; Hermenêutica; Jeane Simmons; Mônica Alvarado

Abstract

The work intends to introduce the notion of “border fusion” through the art. It comes from the transformation from the hermeneutic dimension of "fusion of horizons" (Gadamer). The fusion of borders alludes to the understanding of the permanent transition over cultural limits. It will be used in the dimension of the philosophy of art, based on the work of two eco-artists. Both exemplify in their work the practice of the introduced notion.

Firstly, Jeanne Simmons (Washington St., USA) makes manifestations of coexistence between the female body and nature (woman-scape). Through photographic compositions, she reveals the intention to recognize that art seeks images of continuity with the help of technology. Secondly, Mónica Alvarado (Tierra del Fuego, Argentina) seeks to connect through performance art with the cosmogony of the original Selknam people. She recognizes, through a transitory aesthetic gesture, the sense of belonging that intertwines culture, ancestral territory, and creation. It consists of an action that connects art, territory, and cosmogony of the original Selknam world. Art manifests itself as a cure for damaged nature in reference to the pre-Socratic notion of Phýsis. Conceiving that we are in a border life leads us to the transition through a widened concept of border.

Keywords: border fusion; eco-art; Hermeneutics; Jeane Simmons; Monica Alvarado

ISSN: 2718-8310

1. Introducción. La fusión de fronteras entre humanidad y ecosistema.

Nos proponemos realizar un reconocimiento de la posibilidad de tránsito entre fronteras a partir de la acción de artistas mujeres con el resto del ecosistema. El tránsito entre el cuerpo femenino y la naturaleza acontece buscando la aproximación entre ambos. Mantener límites permite reconocimientos de pesadumbres y sacrificios propios de la desconexión moderna entre lo humano y lo natural. Cuando nos falta el contacto con el entorno natural, enfermamos.

Esta desconexión lleva a Trastornos de Déficit de Naturaleza (Filippi, 2020). Quienes intentan cruzar por las fronteras pueden enseñarnos a ensanchar nuestra cultura de aceptación. El horizonte de una forma de vida no se forma al margen del pasado ni de otras formas de vida, sino todo lo contrario. No existe un horizonte en sí mismo sin horizonte para compartir. Para la hermenéutica filosófica contemporánea la comprensión es siempre el proceso de fusión de presuntos horizontes (Gadamer, 2005, 190).

Nuestro interés consiste en comprender el concepto "fusión de fronteras" como una transposición del concepto hermenéutico de "fusión de horizontes". La fusión de fronteras riega en los estudios culturales como encuentro de perspectivas en el momento de su aproximación al límite. Buscar una comprensión sin que las fronteras desaparezcan implica el acuerdo en el tema, sin necesidad de reproducir sus vivencias (Gadamer, 2005, p. 461). La fusión de fronteras alude a la transición vital, a través de límites, en búsqueda de una comprensión, es decir, de intersticios conversacionales entre fronteras conceptuales que se vinculan.

2. La conversación desde ambas partes de la frontera. Enfoque metodológico del trabajo.

Desde la hermenéutica filosófica se considera que en una conversación no existe un punto de vista que se impone sino que cada opinión se pone en juego. Se contribuye de este modo a una conversación que, en la medida que se mantiene, ayuda a la comprensión del sentido del intercambio. La conversación puede ser comprendida desde ambas partes de las fronteras. La comprensión hermenéutica está lejos de borrar esos límites. Permite la co-existencia de puntos de vista diversos. La fusión de horizontes es un término acuñado por Hans-Georg Gadamer. Se refiere al encuentro de perspectivas culturales que se da en el momento que alguien se acerca a cualquier clase de conocimiento desde un bagaje cultural proveniente de su posición en el mundo. Cuando se comprende, se comprende de un modo diferente (Gadamer, 2005, 367). La diferencia entre interpretaciones permite que nos comprendamos en esta alteridad de horizontes.

La verdadera conversación se da en una alteridad de horizontes. Gadamer (2006) señala que no es posible comprender una situación humana cuando hay una incapacidad práctica para aproximarse a su horizonte. Hans Georg Gadamer reprocha al cientificismo la tendencia a aplicar patrones de la ciencia natural a todos los ámbitos del saber práctico.

A partir de lo que llamamos "fusión de fronteras" reconocemos la realización de una acción práctica de conversación entre lo femenino y el paisaje natural que atraviesa límites cientificistas. Un saber práctico que fusiona fronteras está distante del disponer de un médico

ISSN: 2718-8310

ante alguien enfermo, mediante el control de la naturaleza (virus, bacilos, anticuerpos). Mejor será decir que un médico 'se pone a disposición de la *Phýsis*' ante el enfermo como el cuerpo femenino se pone a disposición del paisaje natural ante una dificultad. El saber práctico permite "volver a producir lo que ya está producido" (Gadamer, 2001, 46) con una cuota de arte frente a la singularidad del caso. Constituye una forma propia de conocimiento técnico como obra de arte. La distancia que establece Gadamer no es con la actitud del científico, sino con la de aquel que pretende encontrar sentido bajo los patrones de la ciencia, en un ámbito que se resiste a ser tratado de ese modo.

3. **Jeanne Simmons. El límite como posibilidad de vivir en transición permanente.**

Es posible hacer un reconocimiento de la solidaridad en el contexto de nuestro ecosistema, como es el caso de la obra ecoartista de la norteamericana Jeanne Simmons. Jeanne Simmons (2018) es una ecoartista de Port Towsend, en la frontera de Estados Unidos con Canadá, que realiza intervenciones fotográficas eco artísticas con un soporte de tecnología visual. Su objetivo es expresar, de la forma más hermosa y convincente posible, su preocupación por la relación entre los humanos y la naturaleza. Con su trabajo, intenta describir "una conexión entre las fronteras de "nosotros y nuestro entorno que parece haber sido abandonado. Al mismo tiempo, "espero satisfacer mi propia necesidad de incrustarme en la naturaleza" (2021, pár. 2). Simmons reconoce una correlación obvia entre el maltrato a la Tierra, el maltrato a las mujeres ya todos los seres humanos marginados. Reconoce que la tierra en la que vive y trabaja es tierra ancestral no cedida de los pueblos Coast Salish un grupo de tribus originarias del territorio que actualmente ocupa la llamada Columbia Británica.

Sus modelos posan en paisajes naturales. Lucen una continuidad con el ambiente a partir del cabello, la vestimenta, o cualquier carácter femenino que podamos imaginar en amalgama con la vegetación. Por ejemplo, la intervención llamada Katrina es una construcción a partir de un vestido de algas confeccionado para una modelo que camina sobre la orilla del mar. Una de sus modelos se describe como criatura que ha surgido del mar, llamada Katrina, y que se amalgama con él, caminando por su borde. Esta alga marina posee todos los componentes necesarios para construir una vestimenta, ya que produce tiras largas, finas y encintadas, así como franjas grandes, anchas y ondulantes, y racimos de raíces extraños.

El límite que distingue entre el cuerpo y el entorno, puede verse en la Figura 1, *Grass Cocoon*. En esta obra se expone mediante montaje visual, una continuidad vital. Entre el personaje y su entorno visual hay un límite atravesable. Se percibe como un reencuentro amoroso de un alejamiento, que ha devenido en padecimientos, que ahora deberíamos evitar. La artista denomina a cada intervención "mujer-paisajes" (*woman-scapes*). Afirma que, cuando pasamos mucho tiempo en un lugar, prestando atención, se desarrolla una especie de intimidad. Se indagan posibles formas de generar transiciones entre el cuerpo y su contexto hasta llegar a una apariencia de transición entre la mujer y la naturaleza . En *Grass Cocoon* el límite se desvanece en esa intención de fluidez, entre el cabello extenso entrenzado con un pastizal donde se halla recostada. La pradera incorpora su cuerpo, lo acoge como si lo hubiese estado esperando.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310



Figura 1. Jean Simmons. *Grass Cocoon*. https://jeanneksimmons.com/projects#greystudy

El sentido dista de agotarse en la autoría o en las condiciones contextuales de la obra. Hay un límite entre ambos (cabello y pradera) que no permite hablar de una fusión definitiva. El modo de entramado siempre será discontinuo. Simmons, mediante la edición elabora un montaje fotográfico que muestra una continuidad entre cabello y follaje. Desarrolla desde un paisajismo femenino, su intención de fusionar fronteras. Entre ambas fronteras, el cabello de la mujer y el ambiente expresado en el follaje, se canaliza el distanciamiento que por sí mismo sería condición, a la vez, de lejanía y diálogo.

Este límite se vuelve el motivo temporal que sustenta el acontecer en el que tiene sus raíces lo presente. El olvido político ante la evidencia del sufrimiento ecológico se manifiesta como un llamado a revincularse. La mujer tiene aún competencia para acudir al llamado. Allí está, acostada con su cabellera radial. Pelos dorados y plateados se vuelven hierba, a la vez que la hierba se vuelve pelo verde a lo largo de su trenza (Figura 1). No importa cuándo, importa que el pastizal sostiene la sonrisa placentera de un rostro. Importa que reciba la fuerza para lucir plena como un sol carnoso. Un rostro se defiende con su imaginación de la desconexión sin fin que ha heredado respecto de su contexto masculinizante.

La existencia de divisiones intransitables.

ISSN: 2718-8310

Los límites permiten cuestionar las fronteras hacia ambos lugares. Es decir, habitar desde ambas fronteras teniendo como elemento interior el límite. El límite no implica el final, sino la condición de posibilidad de vivir en transición permanente. Lo discontinuo se enfatiza en la producción del límite. Asegura que la ruptura no se vuelva mera indiferencia. El límite se transforma en un concepto operativo. El límite no se opone a la transición, sino que ambas fronteras van a ser transformadas en la incesante mutación como emergencia de lo diferente en el seno mismo de la transición. La suspensión de la transición, haría que todo el caudal de lo sublime contemporáneo aletee entre límites políticos, raciales, de género. La existencia de límites transitables agiliza la existencia de "fusión de fronteras". A un lado y a otro de los mencionados temas, vivimos en la condición dialéctica de ir y venir entre sus fronteras.

La filosofía clásica ha mostrado una propensión a ocuparse de los límites aunque como forma de distinción intransitable, no como forma de acercamiento. Desde sus primeros momentos ha sido exigente en el establecimiento de los límites del conocimiento y en los límites sociales. Platón se reserva la diferencia entre conocimiento e ignorancia como una de las formas más eficientes de distinción social entre nobles y excluidos. El conocimiento predispone la existencia de divisiones sociales. Los ciudadanos pueden acceder a privilegios epistemológicos que los extranjeros tienen impedidos. El criterio mencionado es utilizado como modo de distinción entre quienes tienen acceso a la verdad y quienes no la tienen. Platón se preocupó por establecer diferencias entre lo verdadero y lo engañoso como clave de su filosofía política.

Platón (1988) en La República, texto destinado a la ontología política de los ciudadanos, representa la progresión hacia el conocimiento a través de la "alegoría de la línea" como criterio didáctico para entender la diferencias sociales. La región de la inteligencia corresponde a la parte más elevada del conocimiento, el pensamiento discursivo a la segunda, la creencia a la tercera, la imaginación a la cuarta. A estas dos últimas juntas las llama "opinión" (*dóxa*), mientras que las dos primeras reciben el nombre de "ciencia" (*epistéme*), (Platón, 1988, 534 a). Sócrates, protagonista de los diálogos platónicos, distingue entre los que pueden afrontar lo verdadero frente a los que se tientan por imágenes sensibles que sólo conducen a equivocaciones. Imagina mediante una alegoría, una línea que hace las veces de límite social intransitable. Un lado esta ocupado por lo inteligible, otro lado por lo visible sujeto a error (509d). Hacia el final de la alegoría (533e-534ª), queda en claro que el segmento visible es llamado opinión y se refiere al devenir, al viaje permanente, al cambio, a la falta de permanencia. Los que no pueden filosofar son inferiores, esclavos de las sombras.

Finalidad estética y cristalización de una idea.

El arte se ha vinculado con el conocimiento para no perder posibilidades de ser reconocido como producción valiosa. Ha brindado herramientas estéticas a la tecnología para renovar la belleza formal de sus resultados. La tecnología, a su vez, precisa de un atractivo estético para hacer de su utilidad un producto al que se pueda apreciar como humanizable, más allá de sus aplicaciones. La cuestión de los límites del arte, de acuerdo a lo ya planteado por Jeanne Simmons, nos lleva a la necesidad de mostrar conexiones entre el ser humano y la totalidad de la vida mediante el uso de la fotografía digital. Para Maurizio Ferraris (2017, parr. 2) en la

ISSN: 2718-8310

obra de Inmanuel Kant, primer filosofo dedicado a la filosofía del arte, la sensación estética provoca finalidad y comunidad con lo observado.

Quizás no haya sino una teoría del conocimiento que explique cómo llegar a la verdad del arte. El arte sería precursor de la transición al conocimiento de una finalidad universal discernible. En el parágrafo § 47 de la *Crítica del Juicio*, hace una distinción que la cultura le adeudará. Kant celebra que Newton construyera un sistema conceptual que pudo explicar paso a paso aunque ni Homero ni Cervantes pudieron –ni debieron- explicarnos cómo escribieron algunos de sus poemas. Jeanne Simmons diseña una vinculación entre la mujer y el ecosistema. Desde esta concepción anuncia una finalidad que aún no discernimos, pero que existe. Aun cuando no tenemos todas las herramientas para conocer, a través del arte nos acercamos desde la belleza particular al mundo, expresada conceptualmente, como búsqueda de conexión entre lo humano y su entorno.

Por otro lado, advierte Ferraris, el arte nos devela un sentido cuya primera captación comienza en la percepción de algo concreto que proyecta un significado interior. La idea es, ahora, precursora del arte. El arte resulta cristalización sensible de un concepto. Lo artístico ofrece una forma palpable para comprender la visión hegeliana del arte: El arte es la aparición sensible de la Idea. La forma sensible se despoja de la vestidura del Espíritu. La elaboración de Jean Simmons presupondría haber pensado en los conflictos entre humanidad y ecosistema, de lo cual deviene su intento de mujer-paisaje. El arte resulta del esfuerzo consciente, de cálculos precisos de composición. Esta perspectiva embiste contra las doctrinas que hablan del carácter inspirado, infundido en intuiciones, de la producción poética como a los que quieren producir bajo los efectos de un genial ataque de inspiración. La originalidad no proviene de ninguna fuente meliflua, sino de una búsqueda. En la práctica, dar con un buen resultado estético implica el previo trabajo meticuloso, la búsqueda bibliográfica, la atención a los valores sensibilizantes, horas de revisión, comparación con resultados de otros artistas.

De lo poético a lo transhumano.

No podemos concebir una obra de arte sin el uso de tecnología. Tampoco podemos concebir una tecnología sin una condición poética que le prosiga. Lo poético y lo tecnológico traen una historia conjunta de intercambio. La consonancia entre humanidades y tecnología ha sido planteada de manera pedagógica. Bruno Latour, (2012) cuenta cómo Arquímedes habría escrito una carta a Hierón —rey de Siracusa— para interesarlo en la ciencia y la tecnología. Hierón solicitó una demostración del uso tecnológico de la palanca. Absorto, comprendió la potencia de la ciencia y contrató a Arquímedes para la defensa de Siracusa, frente al ataque romano.

Para Arquímedes no interesaba la guerra ni la política. Por tanto, abandonó la propuesta. La geometría es de índole sobrenatural (pitagórica, poética, mística). No merece rebajarse a situación tan contingente como su puesta en práctica durante una contienda bélica (Latour, págs. 26, 27). No habría forma de pensar con precisión la articulación entre un enfrentamiento bélico y un teorema o una fotografía. Detrás de una gran obra humanística hay

ISSN: 2718-8310

una guerra, una catástrofe. Compartimos con Bruno Latour que lo poético aparece detrás de una catástrofe. Lo poético se vuelve tecnológico para afrontar grandes desgracias.

Eso es lo que realiza Simmons. Detrás de la confrontación de lo humano y su entorno, intenta, de modo poético, mostrar cómo debería ser la continuidad entre las dos instancias. Lo poético, define Aristóteles (1979), es lo verosímil que consigue imitarse por otros medios: el ritmo, el lenguaje, la armonía. Dicha imitación se nutre de virtudes como la belleza, catarsis, metáfora, imitación, público, verosimilitud, destreza. Los mismos se definen por primera vez en la relación de unos con otros. Tanto la *poiésis* como la *práxis* se relacionan con la idea de praxis politica.

4. **Mónica Alvarado. Fronteras en movimiento hacia la *Phýsis.***

La naturaleza es uno de los elementos acunados en el mundo del arte efímero, debido a su movimiento constante, a su remisión estética a la concepción de *Phýsis* cultivada por los presocráticos. Estos, desde la poesía intentaban comprender lo que cambia y a la vez permanece.

La noción de *Phýsis* acentúa, como ya hemos señalado, el dinamismo. Por un lado, significa brotar, crecer, empujar y contiene la idea de proceso y su producto, de despliegue o desarrollo, de ese movimiento universal del que resulta "lo que los sabios llaman cosmos". Por otro lado, alude también a "la fuente originaria de las cosas, aquello a partir de lo cual se desarrollan". Concebida estáticamente, designa el sistema de todos los fenómenos que acaecen en el espacio y el tiempo, o sea, todas las cosas que existen; Sin embargo, el término *Phýsis* nunca ha perdido su aspecto dinámico de fuerza, de energía primordial, activa. Lo que se mantiene surgiente, lo que sostiene la conexión universal (Cornford, 1984, 93). El pasaje de la utilidad a la instancia del deshecho presenta analogía con lo que suele ocurrir con los fenómenos naturales. El paisaje subraya la apreciación del paso del tiempo sobre la totalidad, a la vez que su condensación. La naturaleza entendida como *Phýsis* perdura frente a los objetos útiles.

Mónica Alvarado se reconoce originaria. Trabajó activamente para la conservación del bosque nativo Yatana, en Ushuaia. En 2004 creó el Proyecto Bosque Yatana, para generar conciencia a través del arte, proteger un bosque nativo urbano y revalorizar las Culturas Nativas de América. El Bosque Yatana fue sede de la Bienal del Fin del Mundo en 2007 y 2009. En 2019 se declaró Reserva Natural Urbana de la ciudad de Ushuaia. Al estar en contacto directo con la biodiversidad que se mueve por el bosque, observando cotidianamente todos sus cambios, se pueden superar las dificultades que el ser humano impone (Alvarado, 2021).

El trabajo con lo biodiverso lleva a Alvarado a tratar géneros que se incluyen dentro del arte efímero. Estas acciones son fugazmente consideradas, actividades circunstanciales, sin programa ni manifiestos estéticos. Las obras que llevan intervención artística, dentro del respeto por los devenires cósmicos. Están destinadas a ser una acción, un proceso en el que se practica el arte de lo que se recupera. Desde un video digital hasta una performance se deja documentación de la colaboración mutua, entre técnica y poesía. Se generan experiencias comunicativas que no agotan la obra, sino que permiten renacer en su conmemoración. Estas piezas logradas no se pueden coleccionar de forma tradicional, ni pueden conservarse en

ISSN: 2718-8310

ningún lugar físico como los cuadros inventariados de museos para que en otro momento las contemple el público.



Figura 2. Mónica Alvarado (2015*). "Emiél: erigir.*
http://www.arteinsitu.com.ar/2015/11/monica-alvarado.html

En la Figura 2 se puede observar el registro de *Emiél. consiste en una* acción que conecta arte, territorio y cosmogonía del mundo Selknam (pueblo originario de Tierra del Fuego). Se visibiliza, a través de un gesto estético transitorio, el sentido de pertenencia que entrelaza cultura, territorio ancestral y creación (Alvarado, 2015). Consideramos que la conexión marcada por Alvarado remonta a la noción de *Phýsis*. Esta noción engloba al arte como "forma de curar", como vuelta al equilibrio de la naturaleza por sí misma. De golpe el equilibrio se establece como por sí mismo, fácilmente y sin esfuerzo.

En la indagación sobre la condición de "la cura" Gadamer (2001) se refiere a una concepción previa. La naturaleza (a la que compara con la *Phýsis* presocrática) se define como un juego siempre renovado, sin objetivo explícito, ni intención, sin esfuerzo. Para Hans-Georg Gadamer, la *Phýsis* es considerada como una potencia animada. Hace crecer las plantas, desplazarse a los seres vivos y mover los astros por sus órbitas celestes.

ISSN: 2718-8310

En la obra de Alvarado una lengua de arena interrumpe un reguero de agua que rodela la isla de Tierra del Fuego. La artista, en plena performance, asienta sobre la playa ramas secas, intentando una barrera que recrea un acontecimiento cosmogónico. Uno de los motivos por los que la acción artística de la propia Alvarado –y de toda artista performativa- queda dentro del registro, no alcanza a despegarse, es que forma parte de la obra. La preparación es parte del paisaje, está en obra, comprendida por la obra.

Estas situaciones muestran auto-comprensión, aunque no tengan más que dar que su eventualidad. Autocomprensión significa aquí que hemos recogido aspectos de otras costumbres aunque no nos han puesto en duda respecto de las nuestras. Nos hemos integrado con otras culturas o fusionado con otras manifestaciones. Se han disuelto tradiciones, se han transformado, se han movilizado las fronteras. Hemos atravesado fronteras culturales, pasado por límites, una y otra vez, en busca de nuestra identidad con generaciones de Selkman.

La vida está repleta de límites interiores. Cruzamos fronteras para encontrarnos, finalmente, con lo mismo que teníamos de nuestro lado. La identidad Selknam se consolida a partir de retransitar por áreas de frontera. La actividad de Alvarado es parte del proyecto Arte in Situ. Encuentros de Arte y Naturaleza en diferentes regiones. Conforma un recorrido nómade. Señala, tanto los biosistemas particulares de cada región, como los modos y costumbres del hombre en relación a esos medios. Se resalta la construcción colaborativa por medio de un trabajo integrado entre el ambiente nativo, la historia y la memoria en una perspectiva relacional entre la cultura y la naturaleza, de acuerdo al relato de la artista brasilera Dalia Rosenthal, (2016, parr. 1). El proyecto convoca a diferentes artistas a realizar una obra in-situ con elementos naturales recolectados en el lugar, (en Tierra Del Fuego se llamó Piedras-Palabras), proponiendo la colaboración, intercambios reflexivos sobre arte y el medio ambiente.

El límite se vuelve herida siempre próxima a ser suturada mediante una ceremonia de vinculación. Una herida se abre en cada límite. Cada límite nos encarga una búsqueda de sanación. Cada traspaso contribuye a la sutura que merece una herida abierta. De este modo, la construcción de diálogo con la tradición no cesa. Se evita la última palabra, el final del diálogo. Cuanto más auténtica es la conversación, menos posibilidades de "llevar una conversación" en la dirección deseada (Gadamer, 2005, 461). La verdadera conversación no es lo que uno hubiera querido que culminara. Al contrario, sería más adecuado decir que "entramos" en conversación abierta como en una herida. Hablamos de una acción de sutura para sostener la fusión de fronteras como proceso que se cierra indefinidamente, sin terminar.

La acción de la Figura 2 muestra que el artista permanece ante el cambio. No hay demasiadas diferencias entre otras historias y las historias devenidas de nuestras vidas. Cruzar límites, siempre y cuando nos mantengamos en zona de frontera, invocando el desplazamiento. Salimos fuera de nosotros para tomar posición fuera de nuestra vida implicada. En ese enajenamiento, Mónica Alvarado (2015) nos permite reconocer que "necesitamos de nosotros mismos". Salimos de la interioridad aparentemente segura para componer nuestra identidad. En nuestra extranjeridad fronteriza, evaluamos quiénes hemos sido, quiénes deseamos ser. Una salida literaria que tiene sus antecedentes en la nostalgia de otras vidas, hacia las que

ISSN: 2718-8310

vamos o de las que provenimos. La frontera vincula lo que deseamos volver a ser frente al desarraigo de lo que hemos sido.

El mejor refugio de nuestra identidad consiste en sentirse extraño. En la medida en que cruzamos fronteras reconocemos cómo la identidad se transforma, se vuelve extraña. La extranjeridad fronteriza constituye inicialmente un modo en tránsito entre lo viajero y lo etnográfico. El buen etnógrafo institucionaliza la diferencia a partir de promover un intercambio. Siente el acontecimiento de los límites. Hacemos etnografía de sí mismos cuando regresamos. El límite está remotamente distante de ser una represión definitiva. La cultura, la prohibición, la ley son elementos constitutivos de la represión a través de los cuales se expande una región fronteriza desde la que se siente la pérdida de la pulsión de la *Phýsis* o *Abya Yala*. *Abya Yala* tiene alcance similar a Phýsis. Significa Tierra Madura, Tierra Viva o Tierra en Florecimiento. Como se sabe es un término utilizado por los Kuna, -pueblo originario que habita en Colombia y Panamá-, para designar al territorio en brotación constante, o la vastedad en movimiento sin distinción, comprendido por el Continente Americano. De acuerdo con el momento histórico vivido, se referían a este territorio de diferente forma: Kualagum Yala, Tagargun Yala, Tinya Yala, y Abya Yala (Beatriz Carrera Maldonado y Zara Ruiz Romero, 2016).

El límite de la otredad desde nuestro propio limite.

El arte se comporta como una fase pulsional inicial. Un fluir sin riendas ante un límite. por ese combate interior permanente frente a la legislación que convierte como tal al arte como significante de la conexión perdida. Fase que encuentra significado desde la manifestación de la tecnología. En el atravesamiento de sus fronteras el arte se instaura como inspiración organizada. El arte y la tecnología manifiestan su transición al consumar la experiencia de la negatividad represiva.

Robustecer la propia moralidad a partir de la diferencia entre el cuerpo femenino y el mundo extraviado constituye un apropiamiento del diálogo. La fortaleza del diálogo permite aparecer lo externo como necesario para compartir con lo externo. Se debería hablar de robustecer la morada común, de fusión entre fronteras a través de la persistencia del límite. Lo propio de la traducción de una cultura es que advierte lo sometido y oculto por la propia cultura en que se traduce. El autor debe esforzarse por iluminar las oscuridades del pasado, por conectar, aunque sea imperfectamente, a lo que dentro de la contienda de la modernidad aún prestaría la tragedia como "verdad" (Augst, 2002). Rescatar lo extraño de lo extraño para que surja lo más propio de lo propio.

Digerir lo extraño es propio de la estrategia del colonialismo. Advertir lo sometido y ocultado por la propia cultura a la que se traduce. De este modo lo más propio aparece en la traducción. La insuficiencia de la cultura propia se ve en el ejercicio interpretativo. Quien está próximo a traducir se ubica en la propia frontera para comprender lo ajeno, como para reconocer los límites propios (Gómez Ramos, 2020). La acción etnográfica consiste ya no en experimentar la extrañeza ajena sino la propia extrañeza mientras somos colonizados. Quien

ISSN: 2718-8310

está próximo a interpretar se ubica en la propia frontera de la obra de arte para comprender los límites propios del arte.

Consideraciones finales. Transiciones permanentes en la frontera.

Hasta aquí hemos considerado dos situaciones de fusión de fronteras. Jeanne Simmons vincula la mujer al paisaje a través de intervenciones en las que se pueden advertir continuidades. Mónica Alvarado realiza una reconciliación comunitaria con la *Phýsis* a partir de encuentros y acciones celebratorias de condición nómade. A partir de ambos casos las fronteras se reconocen como límites interiores, como zona de "transición permanente". Si dentro de las zonas de frontera está el límite, o los límites, permaneceremos por siempre en zonas de frontera. Una zona de frontera intersticial permanece en el pasaje de un medio a otro. Hablamos de transiciones en lugar de transgresiones. Las transgresiones llevan a sobrepasar el límite imposible de exceder. En cambio las transiciones implican mantenerse en zona de fronteras, límite de por medio. En las transiciones generamos intercambios a la vez que intentamos sostener el límite que permite estos intercambios. Artistas de nuestros límites, conservadores de nuestra identidad fronteriza, yendo y volviendo.

Mediante la "transición permanente entre fronteras", que podríamos denominar "transfronteración" vamos y venimos entre nuestra tecnología de sí –cuando nos creamos- y nuestra estética. La estética y la tecnología se constituyen como complementos dialécticos en transición. La dialéctica está mediada por un límite permanentemente hendido. Conocerse a sí mismo lleva a tener en cuenta de forma cuidadosa la práctica de transiciones constantes.

A partir de la aceptación de los límites interiores, como de la aceptación de nuestro tránsito permanente en fronteridad, ponemos en cuestión nuestras creencias, nuestras convicciones como "extranjeros de sí mismos". Vivir entre fronteras, en transición permanente, lejos de la seguridad interior, invita a considerar que tal seguridad no existe. Dicha seguridad se vuelve insegura e inestable. Concebir que estamos en una vida fronteriza, vuelve toda transición en condiciones de migración constante.

Referencias

Alvarado, M. (2015). *Emiél: Accion, intervención.* *http://www.arteinsitu.com.ar/2015/11/monica-alvarado.html*

Alvarado, M. (2021). presentación de la muestra "De qué hablan" del MAEM. Noticias Santa Cruz.

https://noticias.santacruz.gob.ar/gestion/educacion/item/21645-monica-alvarado-presento-su-obra-en-la-muestra-de-que-hablan-del-maem

Augst, Therese Ahern (2002). "Difference becomes Antigone: Hölderlin and the Ethics of Translation". Seminar 38:2, University of Toronto Press.

Carrera Maldonado, B. y Zara Ruiz Romero, Z. (2014). Prólogo a la presentación del libro *Abya Yala Wawgeykuna: Artes, saberes y vivencias de indígenas americanos.* Celebrado en la Escuela de Estudios Hispano-Americanos (CSIC) el 17 y 18 de noviembre de 2014. Organizado por el Área de Historia del Arte de la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España. Para más información. https://www.upo.es/historia_arte/noticias/noticia_0124.html

Cornford, F. M. (1984). De la religión a la Filosofía. Ariel, Barcelona.

Fernández Mateo, J. (2021). La técnica es el nuevo sujeto de la historia: posthumanismo tecnológico y el crepúsculo de lo humano. *Revista Iberoamericana De Bioética*, (16), 01-15. https://doi.org/10.14422/rib.i16.y2021.004

Ferraris, M. (2017). "Estetica e teleología". *Rivista di estetica*, (66), 184-194. https://journals.openedition.org/estetica/3311

Filippi, A. (2020). Trastorno por déficit de naturaleza: qué es y cómo impacta en la vida de los niños. Revista Telva https://www.telva.com/ninos/2020/02/06/5e3bf85302136e6f7a8b458b.html

Gómez Ramos, A. (2020). Difícil uso libre de lo propio (2020). Dialéctica y traducción entre Hegel y Hölderlin» .Congreso Internacional #UnaAmistadEstelar. Hegel y Hölderlin en el 250 aniversario de su nacimiento. https://youtu.be/b7PqJdN5Rd8.

Gadamer, Hans-Georg [1965] (2001) "Una Apología del Arte de Curar". En *El Estado Oculto de la Salud*. Barcelona: Gedisa. Seguimos la Versión alemana: *Festschrift ful Paul Vogler*. En *Uber die Verborgenheit der Gesundheit* Leipzig, 1965.

Gadamer, H-G. [1960] (2005). Verdad y Método. traducción por Ana Aparicio-Rafael de Agapito, Salamanca, Sígueme.

Gadamer, H. (2006). *Verdad y Método*. Tomo II. España: Editorial Sígueme.

Kant, I. [1876] (2003). *Crítica del Juicio seguida de las observaciones sobre el asentimiento de lo bello y lo sublime*. Madrid, Biblioteca Virtual Universal, 2003. (trad. de A. García Moreno y J. Ruvira).

Kant, I. (2004). *Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime*. Edición bilingüe alemán-español. México: FCE / UAM / UNAM.

Latour, Bruno (2012. Seis cartas de humanidades científicas. Buenos Aires, Paidós.

Hegel, G.W.F. (1993) Fenomenología Del Espíritu, 411. Fondo de Cultura Económica

Platón (1988) Diálogos IV: República, introducción. Traducción y notas de Conrado Eggers Lan, Gredos, Madrid , 2ª ed.

ISSN: 2718-8310

Dalia Rosenthal, Green Cicles, (2016). Arte in Situ. (San Pablo, Brasil) Green Circles / Circles Verdes Cìrculo de Kami para el Tiempo http://www.arteinsitu.com.ar/2015/11/dalia-rosenthal.html

Simmons, J. (2018). Projects. Grass Cocoon. June 2018.https://jeanneksimmons.com/projects#greystudy

Simmons. J. (07/ 15/ 2021) https://jeanneksimmons.com/artist-statement.



***Aldo Enrici**

Profesor titular de Filosofía-Estética UNPA UARGICIC. Instituto de cultura, identidad y comunicación. Categoría de investigador I- Categoría de Extensionista A. Integrante de la Asociación Argentina e Internacional de Críticos de Arte. Director de la Red Interuniversitaria de Patrimonio Cultural-Miradas interdisciplinarias. Director Maestría en Metodologías y estrategias de investigación Interdisciplinar. Profesor invitado en Universidades de Europa y América. Sec. Académico Revista www.hermeneutic.unpa Director Grupo de Investigación de Hermenéutica Aplicada. Contacto: aenrici@uarg. unpa.edu.ar TEL 54 2966 – 15458236. Argentina

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

AÑORANZA Y ARRAIGO EN LOS PROCESOS MIGRATORIOS. ESCENIFICACIONES ARQUITECTÓNICAS EN CONTEXTOS PARTICULARES.

SAUDADES E RAÍZES NOS PROCESSOS DE MIGRAÇÃO. ENCENAÇÕES ARQUITETÔNICAS EM CONTEXTOS PARTICULARES.

YEARNING AND ROOTS IN MIGRATION PROCESSES. ARCHITECTURAL STAGINGS IN PARTICULAR CONTEXTS.

Daniel J. Imfeld.
Centro de Estudios e Investigaciones Históricas de Rafaela.
Miembro de Número Junta Provincial de Estudios Históricos de Santa Fe.
Imfeldaniel8@gmail.com

Resumen

Los movimientos migratorios en cuanto desplazamientos humanos han posibilitado construir nuevos espacios de vida, tanto material como simbólicamente, en situaciones particulares.
Este trabajo se propone indagar, a partir de la selección de determinados objetos arquitectónicos, las tensiones derivadas del arraigo y la añoranza que vivieron los inmigrantes en las colonias agrícolas de Santa Fe (Argentina), entre finales del siglo XIX y mediados del XX. Las obras seleccionadas fueron concebidas para distintos usos y funciones en relación con momentos claves de las agendas de vida. Se considera a la arquitectura como un texto posible de ser leído, más allá de los aspectos formales, a partir de las ideas, los sentimientos, los deseos que expresa.
Creemos que, si bien fueron obras construidas en contextos alejados de los grandes centros urbanos y que refieren a espacios socio culturales situados, un primer paso en su estudio puede resultar significativo para interpretar distintas realidades y permitir entender desde otro lugar la complejidad humana de las migraciones.

Palabras claves: inmigración, arquitectura, colonias agrícolas, arraigo, añoranza.

Resumo

Os movimentos migratórios como deslocamentos humanos têm possibilitado a construção de novos espaços de vida, material e simbolicamente, em situações particulares.
Este trabalho pretende investigar, a partir da seleção de determinados objetos arquitetônicos, as tensões derivadas do enraizamento e saudade que os imigrantes viveram nas colônias agrícolas de Santa Fé (Argentina), entre o final do século XIX e meados do século XX. As

ISSN: 2718-8310

obras selecionadas foram concebidas para diferentes usos e funções em relação a momentos-chave nas agendas da vida. A arquitetura é considerada como um texto que pode ser lido, para além dos aspectos formais, a partir das ideias, sentimentos e desejos que expressa.
Acreditamos que, embora sejam obras construídas em contextos distantes dos grandes centros urbanos e que se refiram a espaços socioculturais situados, um primeiro passo em seu estudo pode ser significativo para interpretar diferentes realidades e permitir compreender de outro lugar a complexidade humana das migrações.

Palavras-chave: imigração, arquitetura, colônias agrícolas, raízes, saudade.

Abstract

Migratory movements as human displacements have made it possible to build new living spaces, both materially and symbolically, in particular situations.
This work intends to investigate, from the selection of certain architectural objects, the tensions derived from the rooting and yearning that immigrants lived in the agricultural colonies of Santa Fe (Argentina), between the end of the 19th century and the middle of the 20th. The selected works were conceived for different uses and functions in relation to key moments in life's agendas. Architecture is considered as a text that can be read, beyond the formal aspects, based on the ideas, feelings, and desires that it expresses.
We believe that, although they were works built in contexts far from large urban centers and that refer to situated socio-cultural spaces, a first step in their study can be significant to interpret different realities and allow understanding from another place the human complexity of migrations.

Keywords: immigration, architecture, agricultural colonies, roots, yearning.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

Introducción.

Si entendemos a las migraciones, pasadas y presentes, como desplazamientos humanos, no podemos dejar de considerar que quienes migran lo hacen con sus lenguas, costumbres, tradiciones, en pos de encontrar su lugar en el mundo. Ese nuevo espacio de vida anhelado, definido como una zona entre dos culturas, dos mundos, está atravesado por la tensión derivada de la lucha cotidiana por ganarse el sustento y preservar al mismo tiempo una identidad.

Entre las acciones y los cambios que se experimentan en la nueva geografía vital, están las tareas de construcción, tanto material como simbólica, que se llevan a cabo en diferentes espacios en contextos particulares. En nuestro caso focalizaremos la mirada en las colonias agrícolas que se establecieron con inmigrantes, europeos principalmente, en la provincia de Santa Fe (Argentina) en momentos en que ésta se convirtió en uno de los espacios productivos más importantes para el proyecto agroexportador que impulsaban los sucesivos gobiernos desde la unificación del estado nacional en la segunda mitad del siglo XIX. En particular nos detendremos en la zona centro oeste de dicho estado provincial, donde las condiciones derivadas del modelo colonizador llevado a cabo desde las décadas finales del siglo XIX, lograron que rápidamente los inmigrantes devinieran en propietarios, tanto en las áreas rurales como urbanas, y con ello estabilizaran su situación. Ya entrados en el siglo XX y prologándose durante la primera mitad, el ansiado ascenso social que muchos buscaban, se manifestó en determinados casos en una serie de objetos arquitectónicos sobre los que queremos posar nuestra atención. Sabido es que la obra arquitectónica puede interpretarse también como un texto, de ahí las posibilidades de lectura y análisis que posibilitan profundizar las miradas sobre los procesos migratorios.

Nos interesa indagar en torno de la situación ambigua derivada de la tensión entre la añoranza por la tierra dejada y el arraigo en el nuevo lugar que experimentaban quienes emigraban, cómo esto se materializó a través de la escenificación, en tanto puesta en escena, de determinados objetos arquitectónicos y qué significados adquirieron en el espacio de las colonias agrícolas del centro oeste de Santa Fe.

El área espacial que hemos recortado de un territorio de migraciones mucho más amplio, se caracterizó entre otras cosas por recibir importantes contingentes de inmigrantes italianos, de quienes en relación con nuestro objeto de estudio sabemos su especial afición por el arte de la construcción, a tal punto que muchos de ellos se declaraban agricultores o constructores al momento de ingresar al país. Seleccionamos en particular una serie de obras concebidas para satisfacer distintos usos y funciones y que consideramos representativas de momentos claves en la agenda vital de estos inmigrantes. Las mismas nos remiten a espacios y lugares donde les fue posible territorializar sus identidades a través de determinados anclajes simbólicos, a los que queremos prestar especial atención, esto es la vivienda, la plaza pública, el cementerio.

Construidas estas obras en entornos alejados de las grandes urbes y áreas metropolitanas, que para el período antes mencionado experimentaban un gran desarrollo, creemos que no menos

ISSN: 2718-8310

significativas resultan para interpretar otras realidades, en otros contextos. Si bien son parte de historias individuales, de trayectorias subjetivas, estas no se pueden entender sin referencia a su contexto sociocultural. Como manifestaciones materiales, tangibles no poseen un sentido único, permanente, universal, adquieren significados plurales, móviles, producto de la negociación entre lo proposicional y su recepción por diferentes públicos y por quienes intentan interpretarlas a partir de su lectura.

A la ineludible consulta bibliográfica inicial sumamos la búsqueda en archivos de planos, fotografías, documentos varios, así como también la observación directa nos fue de especial utilidad. Nos encontramos con que, si bien hay un importante tratamiento bibliográfico específico sobre la arquitectura del denominado período aluvional, ésta suele remitir al vasto programa de realizaciones de obras del estado y de particulares, como las que encargaban las familias acomodadas de las grandes ciudades para sus residencias urbanas o los cascos de estancias. No faltan por cierto las referencias a los arquitectos que enviaban sus planos desde Europa, así como constructores y artistas que habían emigrado hasta estas tierras para ofrecer sus servicios a quienes pudieran contratarlos. Poco se dice sin embargo de lo que ocurría más allá de las áreas metropolitanas, salvo cuando se habla del programa de edificios públicos provinciales, de esa otra arquitectura, más doméstica, más descentrada de las sedes del poder. En los últimos tiempos el panorama se amplió, se han sumado escritos desde miradas locales, se han elaborado listados de obras, se publicaron catálogos, que se vuelven insumos recurrentes al momento de fundamentar actos relacionados con declaratorias de distinto alcance. En general abordan el tema a partir de categorías analíticas referidas a los valores patrimoniales, especialmente a los tangibles, pero con ausencia muchas veces de un relato interpretativo que avance sobre sobre la comprensión de tales obras como parte de realidades complejas.

Dada nuestra intención de ir más allá de lo formal manifiesto, y sin ánimo de generalizar, planteamos relaciones entre objetos construidos, documentos, trayectorias de vidas, representaciones. Lo hacemos desde una perspectiva microsocial que busca acercarse a la experiencia migratoria con predominio de lo cualitativo y con un interés interpretativo, partiendo de la capacidad de acción que se le reconoce al sujeto para actuar en determinados contextos. Con la información reunida, organizada y conceptualizada, tratamos de acercar otra posible lectura de lo arquitectónico como materialización de ideas, imaginación, aspiraciones, deseos, sentimientos, esto es, ver a los objetos como susceptibles de ser reinterpretados para el caso, desde la complejidad humana de fenómenos migratorios situados.

Entre dos mundos.

El 15 de noviembre de 1902, Giorgio Racca, un inmigrante italiano radicado en la colonia Vila (Provincia de Santa Fe) decía en una carta dirigida a su hermana María que había quedado en Volvera (Italia):

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

> "*Estos años pasados me gustaba más la América que la Italia pero ahora, desde hace tres años que va mal, un año el temporal, otro la seca, y este año hemos tenido de nuevo la seca. Si tardaba unos días en llover el campo estaba todo seco. Pero ha llovido y se hará algo., se calcula media cosecha, si no sucede nada. Es por eso que no sabemos que decir, aquí va mal y en los cortes dicen todos que va mal, en resumen hay miseria por todos lados. Por lo tanto no sabemos ni siquiera nosotros donde sea mejor*."
>
> Racca, F. , 2001: 26.

La desazón que experimentaba Racca tras haber tomado la decisión de emigrar y que con el pasar de los años decía *no saber donde sea mejor*, no deja de manifestar lo que solía y suele ocurrir con muchos de los que parten hacia otros rumbos.

A pesar de encontrarse en un territorio donde la presencia de connacionales era más que significativa a nivel provincial, en 1887 por ejemplo el 21,9% de la población eran italianos (Primer Censo Provincial, 1887), el extrañamiento no era fácil de superar. Si acotamos la mirada a la escala regional donde transcurre la existencia de Racca, la situación parecía presentarse más amigable aún; el inspector de colonias había registrado que hacia comienzos de la década de 1880 un 76% de familias residentes en el centro oeste de Santa Fe eran procedentes de Italia (Bouchard, 1882).

En casos como éste, de colonos venidos del norte de Italia, más específicamente piamonteses, contaban en su acervo lingüístico con una palabra que condensaba ese sufrimiento angustioso, de tristeza, de no poder expresar muy bien que le estaba pasando a ese sujeto padeciente, esa palabra que lo resumía, es *magún* (Brarda: 2022). Aunque muchas veces se reprimía el hacer público estos sentimientos, ya que sería una forma de reconocer el fracaso, quedaba la privacidad de la comunicación epistolar para darle curso.

De por sí, la decisión de partir, como el viaje y el arribo al lugar de destino estaban cargados de incertidumbres. Como sostiene Chambers (1995) la migración exige introducirse en otras lenguas, convivir con otras historias e identidades sujetas a una constante mutación. Se partía hacia un lugar que se conocía muchas veces solo por vagas referencias de alguien que ya lo había hecho anteriormente. Desde el arribo se empezaba a transitar por una cultura distinta, otro idioma que aún no se dominaba, otros códigos, otras formas de relacionarse, otra geografía que el sujeto no lograba muy bien todavía reconocer o identificar. Las cartas del citado Racca despachadas desde las colonias agrícolas de Santa Fe entre 1895 y comienzos del siglo XX, así lo dejaban ver en los encabezamientos, por ejemplo: *Felicia de Santa Fe, Rafaela, República Argentina, América*, son un claro ejemplo de la dislocación de la experiencia migratoria. No solo estas referencias topográficas van dando cuenta del derrotero que seguía el sujeto en cuestión, sino también de un locus totalmente difuso, de contornos indefinidos como República Argentina, o la más vaga aún y siempre imaginaria América.

Como vemos el desplazamiento del migrante se da en distintos sentidos, tanto emocional como físico y social. Para quienes habían optado como destino las colonias del centro de

ISSN: 2718-8310

Santa Fe se encontraron, sobre todo a partir de las décadas finales del siglo XIX, con una oferta favorable. La estrategia colonizadora, como la que llevaban a cabo las empresas particulares (Gallo, 1983), les permitirían sobre la base del trabajo personal y el ahorro como acumulación, hacerse en plazos razonables, con la propiedad de la tierra. Como resultado, en departamentos de esta región, como Castellanos por ejemplo, hacia 1895 el 61% de los colonos eran propietarios (Segundo Censo Nacional de Población, 1895). Claro está que como agricultores sin embargo seguían dependiendo para su fortuna personal de los ciclos de la naturaleza, que no siempre acompañaba sus esfuerzos, de ahí que muchas veces *aquí va mal* y *hay miseria por todos lados*. Pero en ese mundo en relación tan simbiótica con la naturaleza, las colonias agrícolas contenían también otra realidad, la de los pequeños centros urbanos, ubicados más o menos en el centro de las mismas, que abastecían de bienes y servicios a los colonos. Entre 1869 y 1887 la población provincial había pasado de 89.117 habitantes a 220.332, principalmente gracias al aporte de los flujos migratorios, en tanto el número de pueblos dispersos por la amplia llanura dedicada a la producción cerealera, ascendía a 65 (Primer Censo Provincial, 1887). Formados también mayoritariamente por inmigrantes, allí las posibilidades de éxito se despegaban de los factores naturales para pasar a depender de la astucia, la inventiva, el ingenio para los negocios, la capacidad emprendedora que cada uno podía demostrar. En el pueblo Rafaela, cabecera del citado departamento Castellanos, encontramos a poco más de algunas décadas de su formación, que aparte de los servicios que brindaban médicos, abogados, parteras, dentistas, se publicitaban más de 43 rubros comerciales que cubrían las más diversas ofertas. Al reparar en los apellidos, rápidamente se constata la preeminencia de extranjeros en la mayoría de los casos (Anuario Nacional, 1912). Hubo situaciones en ese contexto en que algunos pudieron hacer verdaderas fortunas y emprender así la tan ansiada vía del ascenso social, como el caso de los que poseían almacenes de ramos generales, o los que se atrevían con algún desarrollo industrial como molineros, fabricantes de alimentos o de implementos y maquinarias.

El acceso a la propiedad rural como el emprendedurismo urbano ayudaron a estabilizar las relaciones con el territorio, con el que comenzó un proceso de transición emocional a medida que se afianzaba una relación tanto efectiva como afectiva. Sin embargo, más allá de la situación de arraigo que se iba concretando, la añoranza por la tierra dejada, entre la primera generación de los emigrados, permanecía.

Las distancias geográfica y temporal seguían estando presentes y se interponían en la relación con la familia que había quedado del otro lado del océano, en la otra orilla de este espacio de tensión. Es así que, en el epistolario de los Racca encontramos que transcurridos varios años de aquella situación de angustia que confesara Giorgio a su hermana, en otra carta fechada en 1923 decía:

> *"Querida madre, mi deseo sería poder hablarle personalmente, háganme saber si viene otra vez conmigo.*
>
> *Yo si podría, partiría enseguida a buscarlos pero que quieren, no puedo, es demasiado lejos y no puedo dejar a la familia sola."*
>
> Racca, F., 2001: 48.

ISSN: 2718-8310

En todo viaje, en todo desplazamiento, más allá del sentimiento de lejanía que imponen las distancias, la idea del retorno no dejaba de estar presente. Mientras que para algunos sería posible, aunque no definitivo, gracias a la situación económica que habían alcanzado, para otros lo era metafórico, a través de la imaginación, y para muchos una situación de un estado en suspensión. En general se quería por todos los medios retener alguna imagen que permitiera reconocerse antes de que todo rastro se diluyera por las amenazas del olvido: "*en cuanto a los retratos (...) les ruego por favor de mandarlos ustedes porque estamos muy desesperados por verlos, especialmente yo que casi no los reconozco más después de tanto tiempo que no nos vemos"* (Racca, F., 2001: 29). Aunque bien vale aquí, más allá del deseo explícito y que seguramente intuían esos hombres y mujeres, aquello de que la fotografía reproduce lo que ha tenido lugar una sola vez "*repite mecánicamente lo que nunca más podrá repetirse existencialmente"* (Barthes, 2003:28).

Lo que no podrían evitar estos trasterrados era sin embargo el proceso de transformación que irían viviendo a medida que la brecha entre ambos mundos se acomodaba al tiempo y al lugar específico en los que seguían transcurriendo sus vidas.

Vivir, gozar, morir.

Una de las tareas más imperiosas que aguarda a quien emigra es la de construir, construir lazos y vínculos para asegurar la inserción social, así como construir materialmente también un nuevo hábitat.

Como sostienen Reyes Tovar y Martínez Ruíz (2015: 6) la primera dimensión de la inscripción espacial de quienes migran en su nueva experiencia pasa a ser aquél o aquellos lugares donde inscriben sus contextos de acción, su nuevo mundo, con el que empiezan a identificarse y apropiarse en diferentes niveles.

La arquitectura de aquellos inmigrantes que nos interesan, como la de tantos otros que pasaron o pasan por este tipo de experiencia, se basaba sobre todo en sus inicios, en la seguridad como valor central (Dickinson, 2021). Se debía construir lo más rápidamente posible una casa y se la hacía con los materiales disponibles, como el ladrillo y la chapa, aunque fueran muy distintos de los que se empleaban en el lugar de origen. Desde el punto de vista formal, el resultado no era más que una caja compacta, austera. De forma rectangular, una puerta y unas estrechas ventanas con barrotes calaban las fachadas con ausencia de adornos o aplicaciones que dieran indicios de alguna intención estética, tal como registraron los primeros fotógrafos ambulantes que recorrieron las colonias santafesinas (imagen nº 1). Esta arquitectura sin arquitectos, respondía a una planificación básica: una cocina-comedor y dos o tres cuartos que harían de dormitorios como para dar cobijo a un número importante de hijos que nacerían en el nuevo hogar, premisas esenciales en relación con una familia en expansión y la búsqueda de estabilidad.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

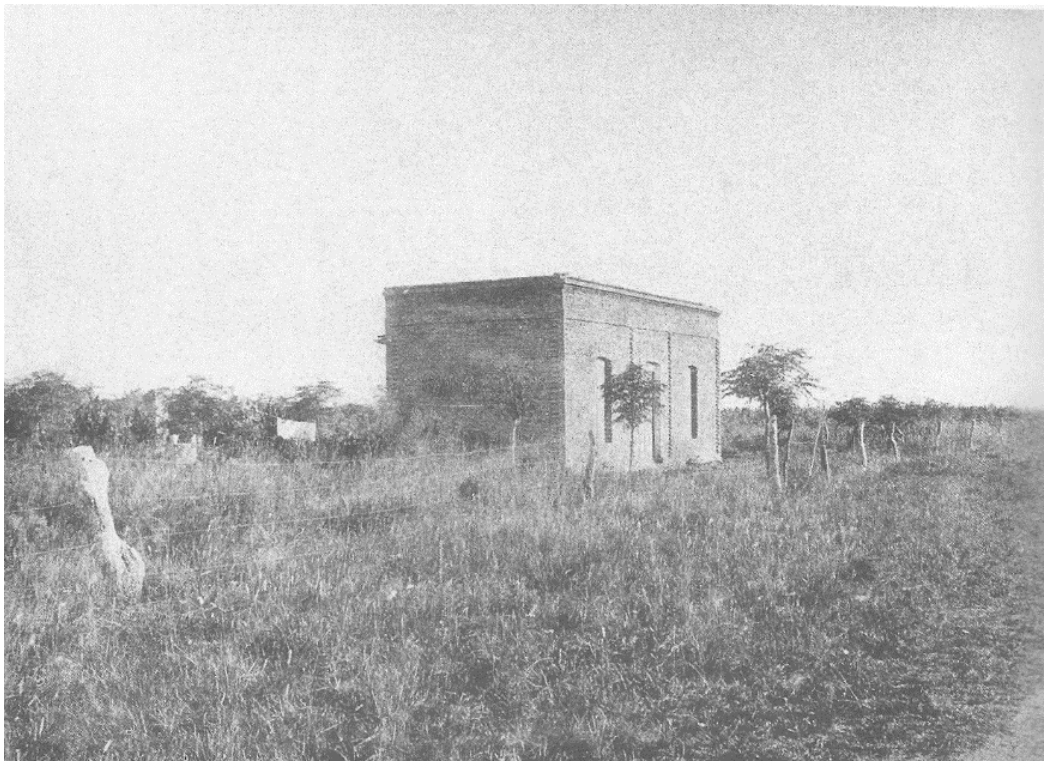
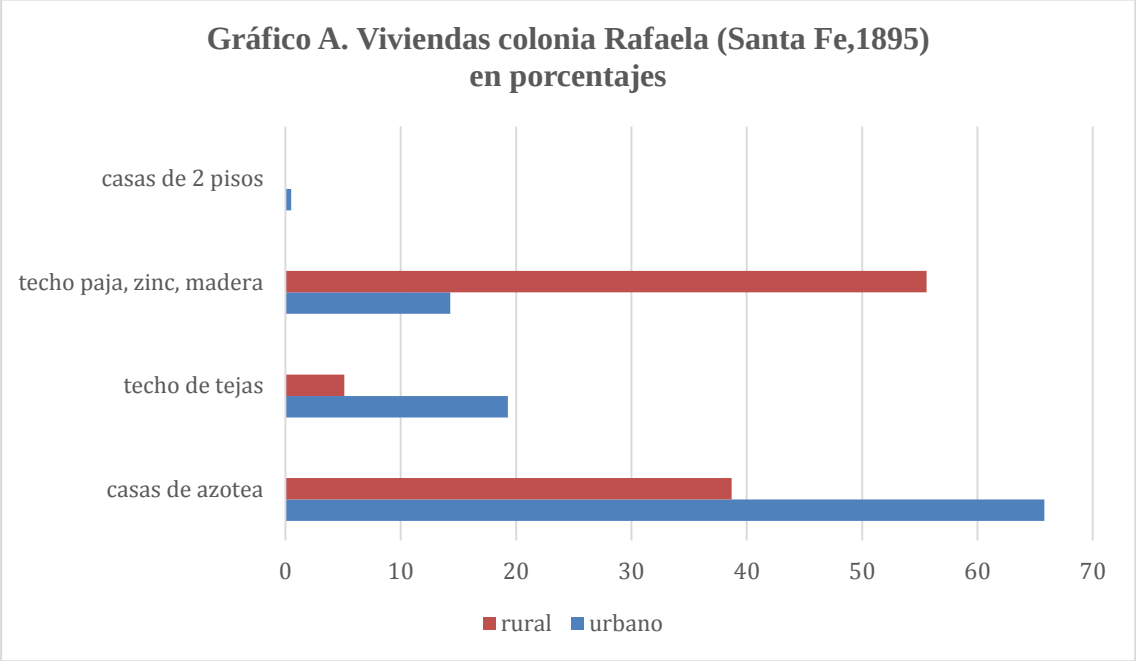


Imagen nº 1. Casa de colono en Nuevo Torino (Santa Fe). Fotografía tomada por Ernesto Schlie (ca.1887). Fuente: Priamo, (2000).

El panorama constructivo sin embargo comenzaría rápidamente a evidenciar diferencias entre las viviendas que los colonos levantaban en la zona rural con respecto a los que vivían en los pueblos, tal como se evidenciaba en la colonia Rafaela hacia 1895 (gráfico A).

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310



Fuente: Segundo Censo de la República Argentina 1895.

Las diferencias en la calidad de las construcciones eran evidentes; mientras en el centro urbano predominaban las casas de azotea (65,8%), en la zona rural lo hacían las de techos de paja, zinc, madera (55,6 %) lo que nos da la pauta de un hábitat mucho más rústico, hasta precario. Lo mismo ocurría con aquellas de techos de teja (19,3%), más frecuentes en el área urbana que en el campo (5,1%). En el pueblo, por otra parte, ya se insinuaba el despegue económico de los más prósperos, aunque muy pocas, por entonces aparecían las primeras casas de dos plantas (0,5%). Poco después, hacia 1898, en el repaso de alguna guía comercial de entonces, se podía constatar la oferta de los más variados servicios vinculados con la construcción, Aparecían así carpinteros, herreros, ladrilleros, albañiles, entre quienes los apellidos italianos monopolizaban todos los gremios (Guía Argentina, 1898).

De aquellas situaciones iniciales y cuando la vía del ascenso social posibilitó para algunos consolidar su situación, la vivienda pasó a ser una cuestión de status, un símbolo tangible del éxito y su arquitectura debía demostrarlo. Si bien son casos particulares en esta geografía, no menos interesante se nos presenta la cuestión de cómo a través de esas arquitecturas se puede reconocer la tensión entre el arraigo en un nuevo territorio y la añoranza por la tierra dejada. Tomamos como ejemplo de esta situación, en lo que refiere a vivienda, el denominado popularmente *Castillo de Foti*, construido en Rafaela a mediados del siglo XX.

José Foti era un inmigrante nativo de Calabria (Italia) que, con tan solo 20 años de edad, en 1928 arribó a Argentina. Su primer destino fue Rosario (Santa Fe) donde se desempeñó como pirotécnico en la casa Scalona. Dedicado a la manufactura de la pirotecnia se estableció posteriormente en Rafaela donde terminó construyendo un importante polvorín para la fabricación de altos explosivos.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

A comienzos de la década de 1950 Foti, con una posición económica ya consolidada entregó, según la tradición familiar, cuatro fotos de castillos italianos al técnico constructor Victorio Ferpozzi para que le construyera en Rafaela uno que tenga algo de aquéllos pero que no sea copia de ninguno de ellos (Balangero, J. Kalbermatten, R., 1997).

Hacia 1952, el técnico Ferpozzi había dado forma finalmente al encargo recibido, concluyendo con los planos del castillo. La singular vivienda se levantó en la intersección de uno de los cuatro boulevares fundacionales de Rafaela, el que recuerda al formador de la colonia Guillermo Lehmann, en intersección con la calle Ernesto Salva, no muy lejos de donde se encontraba la manufactura de pólvora del citado Foti (Fotografía nº 1).



Fotografía nº 1. Castillo de Foti. Rafaela (Santa Fe). Fotografía propia.

La implantación del castillo en el terreno, a 45 grados en forma paralela a la línea de ochava, hizo que esta disposición le otorgue un carácter aún más escenográfico, ya que se recortaba así claramente en la ortogonalidad de la trama de una ciudad aún de casas bajas, unas junto a otras, que no se despegaban de la línea de edificación. La puesta en escena de semejante obra adquiría además de su dimensión visual un carácter simbólico, ya que hacía las veces de un telón de fondo; en ese lugar culminaba el adoquinado del citado boulevard, y la ciudad empezaba a encontrar uno de sus límites, prologándose en calles de tierra y viviendas cada vez más humildes.

El castillo funcionalmente respondía a las demandas que bien podríamos identificar como de una familia de clase media en ascenso, propio de la época, y muy lejos de las necesidades de los señores feudales de otros tiempos. Contaba con sótano, planta baja donde se distribuían living, comedor, escritorio, un dormitorio, cocina y garage. En la planta alta se dispusieron los restantes dormitorios, continuando luego con una planta de servicio, para rematar en un nivel

ISSN: 2718-8310

superior con un importante mirador. Para su construcción se utilizaron piedras de Córdoba cortadas a medida y mármoles italianos para los interiores, siendo del mismo origen la cristalería y los artefactos de iluminación. No faltaron los elementos de confort, ya que fue la primera vivienda de Rafaela que contó con un equipo de frío-calor, y su propietario, amante de la música lo dotó con un importante equipo de sonido, con el que desde la terraza de su castillo sonorizaba a su entorno (Imfeld, 2018).

Si bien desde la mirada específica de quienes lo abordaron como parte de la arquitectura lugareña y que contextualizándolo en su tiempo lo han calificado como ejemplo de un *pintoresquismo fuera de época* (Balangero, J. Kalbermatten, R., 1997), no menos interesante nos parece reparar en lo que veníamos señalando a fin de darle mayor densidad a la mirada. Una arquitectura como ésta, más allá de sus valores formales y funcionales, de quien la proyecta, es también expresión de quien la encarga, de su situación social, cultural, de su posición económica, de su propio universo personal y social de símbolos (Redondo Gómez, 2018). El valor simbólico del castillo, que históricamente aparece asociado con la nobleza, el poder, el linaje familiar, fue recogido por aquél emigrado que en la etapa de madurez de su ciclo vital quiso reafirmar su status, su lugar en este su nuevo mundo. A través de su castillo a la italiana parecía plantearse además un retorno inconcluso, no había un regreso físico a la Calabria natal, aunque se mandara traer materiales de la propia Italia para dar brillo y realce a la obra, para que tenga algo de aquél lugar. Ahora aquí, en otro paisaje, en plena llanura santafesina, en compensación se vivía en un castillo como los de allá.

No faltaron sin embargo aquí también aquellos otros en que la fortuna personal reunida les permitiera el retorno físico, incluso en reiteradas oportunidades. Tal el caso de Faustino Ripamonti, uno de los más prósperos comerciantes de ramos generales de toda la vasta región de la llanura santafesina conocida como *pampa gringa*. Su desplazamiento por el territorio migratorio en principio, siendo muy joven, lo llevó en 1857 desde Villa Romanó (Lombardía, Italia) a Paraná (Entre Ríos), entones la capital de la Confederación Argentina. A partir del inicio del proceso colonizador en Santa Fe, con la formación de Esperanza en 1856, el derrotero tuvo continuidad entre 1863-1879 por las colonias que se iban formando hacia el oeste de aquella, para recalar finalmente en Rafaela. Aquí se estableció en 1887 instalando un almacén de ramos generales a un costado de la plaza central para abastecimiento de una región en expansión. El proceso de acumulación, tanto de experiencia como de capital económico a lo largo de todo ese recorrido, hizo que este se convirtiera en el empresario de un verdadero emporio comercial de proyección regional, incluso con sucursal en la vecina San Francisco (Córdoba). Su fortuna como dijimos le permitiría volver en reiterados viajes con su familia a Villa Romanó dado que seguía teniendo control sobre la propiedad de origen de los Ripamonti, Allí según testimonios solía arribar cada dos años donde:

> *"*[…] *lo esperaba todo el pueblo en la estación y con la banda de música.*
>
> *Su llegada era una fiesta, nos dice el párroco de Villa Romanó, Pbro. Giovanni Ponzoni en una de sus cartas, y agrega con su apoyo*

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

> *algunos romaneses buscaron en Rafaela trabajo y fortuna y esta última no les fue esquiva."*
>
> Stoffel, L., 1995: 88.

Al ascendiente ganado entre sus antiguos coterráneos sumó el rol de benefactor tanto para su patria de origen, como por ejemplo las colaboraciones económicas a la Cruz Roja italiana durante la I Guerra Mundial, como así también entre los emigrados en esta región de Santa Fe. Se recuerdan además sus contribuciones a instituciones de la italianidad y en general a aquellas que favorecieran el desarrollo local y regional. Por estos motivos Ripamonti pudo emerger de la masa anónima de los emigrados italianos a las Américas, para recibir de parte del gobierno peninsular como reconocimiento el título de Commendatore. Esta distinción especial colocaba a quien la recibía entre los *prominenti* (Devoto, 2006) es decir aquellos hombres destacados a los que les era permitido participar en las más importantes actividades y espacios simbólicos del colectivo migratorio. Ripamonti podía gozar así tanto de los beneficios de su fortuna personal como del reconcomiendo honorífico que le fuera concedido.

En los frecuentes viajes a Europa no solo la agenda incluía el retorno a la villa originaria, sino que como turista aprovechaba para recorrer otros lugares. Es así que en uno de esos viajes quedó gratamente impresionado por un reloj floral que vio en Interlaken (Suiza) y que decidió entonces mandar a construir uno idéntico para su residencia en Argentina. Para ello adjuntó una fotografía de aquel reloj suizo (imagen nº 3 a) y encomendó los planos a la firma Flli. Miroglio de vía Madama Cristina 87 de Torino (Italia), según la documentación que se encuentran en el Archivo Histórico Municipal de Rafaela (imagen nº 2).

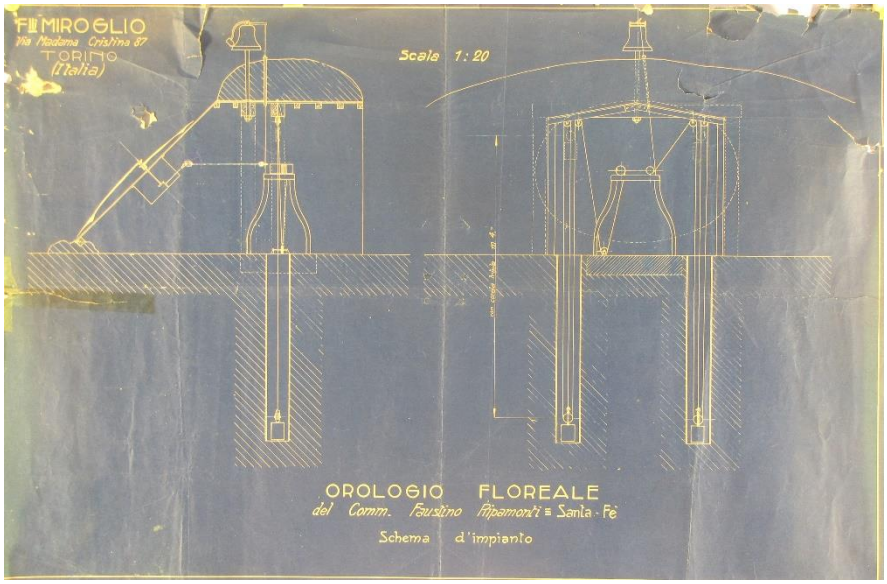


Imagen nº 2. Plano original de la firma Miroglio de Torino (Italia) para el reloj floral encargado por Faustino Ripamonti. Fuente: A.H.M.R.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

La muerte de Ripamonti en 1929 no le permitió ver concretado el proyecto de su anhelado reloj, por lo que los planos quedaron archivados por unos años. Al cumplir 50 años la casa comercial por él fundada, se decidió donar el reloj a la Municipalidad de Rafaela, asumiendo la empresa los gastos que demandara la instalación y el mantenimiento para su buen funcionamiento. La ubicación elegida, en la plaza principal frente al comercio y la residencia particular de la familia Ripamonti (Imagen nº 3b), no solo sumó un elemento paisajístico a tal entorno, fruto de la generosidad de los donantes, sino que se convirtió a la manera de un hito urbano, en recuerdo postrero de quien lo mandara pedir a su tierra de origen. La ubicación en relación con la centralidad de la plaza en la trama urbana no era algo aleatorio, para el inmigrante exitoso también se reclamaba un lugar, más allá de aquel que estuviera reservado para los héroes del panteón nacional.

Los frecuentes retornos a Italia habían cesado, pero quedaba ahora una marca tangible, con intención de permanencia en la tierra en la que finalmente se murió.

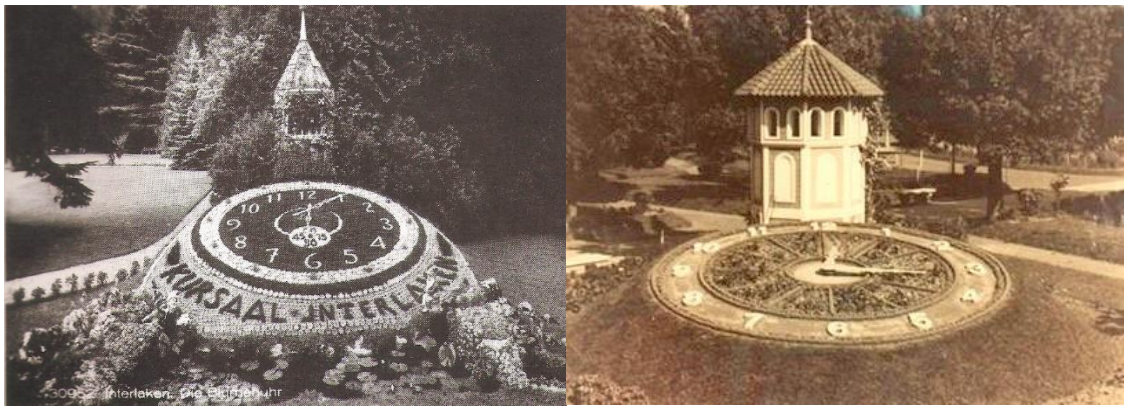


Imagen nº 3a Imagen nº 3b

Imagen n° 3a. Fotografía de reloj floral en Interlaken (Suiza) que se conservaba en el archivo Ripamonti. Fuente: Stoffel, L., 1995. **Imagen n° 3b.** Reloj floral donado por la familia Ripamonti ubicado en la plaza 25 de Mayo de Rafaela a poco de ser inaugurado (ca.1940). Fuente: A.H.M.R.

Desde hace ya varios años el reloj añorado del inmigrante con el que se quiso marcar un tempo en el desarrollo histórico de su localidad de adopción, no funciona, se detuvo, como se detuvo hace medio siglo el tiempo de los grandes almacenes de ramos generales, como se detuvo también la oleada inmigratoria italiana hacia la Argentina.

Pero si hay un lugar donde los inmigrantes trataron de trascender al paso del tiempo y al olvido, fueron los cementerios de las colonias agrícolas. Levantados en medio del campo, lejos de los centros urbanos, sus siluetas definidas por altas construcciones, coronadas por cúpulas de los más diversos estilos, ángeles que parecen emerger de ellas, entran en claro contraste con la simplicidad de las construcciones domésticas, tanto rurales como urbanas, donde moraban en vida aquellos que mandaban hacer esas construcciones. Mientras el espacio

ISSN: 2718-8310

público fue aprovechado por el estado para narrar a través de la nominación de plazas, de la construcción de monumentos, de la nomenclatura urbana, su versión del pasado nacional, que se consideraba imperiosa para hacer frente a la presencia inmigratoria, los cementerios ofrecieron la posibilidad de que las familias contaran su propio pasado y buscaran también ellas eternizarse. No fue un fenómeno exclusivo de fines del siglo XIX y comienzos del XX de las grandes ciudades, en las pequeñas poblaciones, sobre todo en las áreas de recepción y afincamiento de inmigración europea, esto se replicó de manera singular.

El cierre del ciclo vital de aquellos inmigrantes y su descendencia parecía requerir para muchos la necesidad de una construcción funeraria que permitiera a la familia permanecer reunida más allá de la vida terrena. La tríada existencial se había construido en torno de la propiedad de la tierra, el trabajo individual, y la unión familiar; el panteón en el cementerio local, levantado con los materiales más sólidos, sobre una concesión dada en perpetuidad, parecía así sintetizarlo.

El desvelo por el panteón familiar llevó en casos, como el de los hermanos Porta de la colonia Vila, a emprender una obra de calidad y dimensiones que escapa al asombro de quienes recorren el lugar.

Aquí la idea migrante del retorno se materializaría a través de una arquitectura que replica un modelo de construcción funeraria de la patria dejada. En efecto, como se puede ver se trata de una copia, con alguna pequeña variación, del panteón de la familia Castagnino que se encuentra en el cementerio de Staglieno (Génova, Italia) obra del escultor Orengo (imagen nº 4 - fotografía nº 2).

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

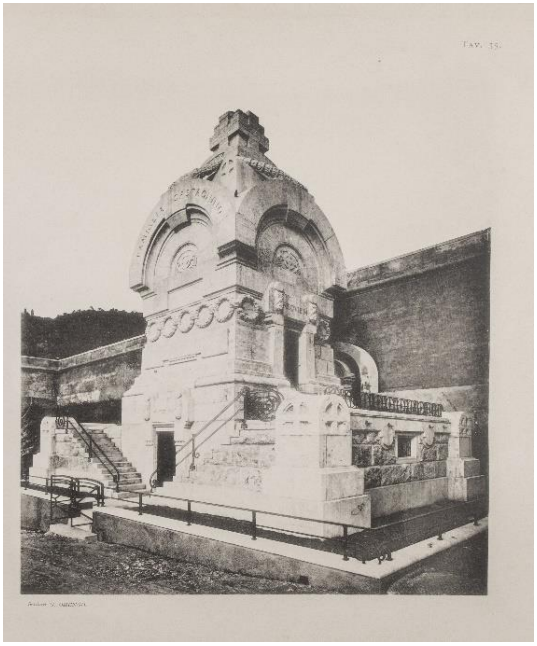


Imagen nº 4



Fotografía nº 2

Imagen n° 4. Lámina panteón familia Castagnino en el cementerio de Staglieno (Génova, Italia). Fuente: C.Crudo & C. Il Cimetero di Staglieno a Genova (s/f). **Fotografía nº 2.** Panteón familia Porta en el cementerio de Vila (Santa Fe, Argentina). Fotografía propia.

Govanni Battista Porta y su esposa María Beltramino habían arribado procedentes de Piscina (Torino, Italia) al puerto de Buenos Aires el 9 de noviembre de 1885. Lo hicieron acompañados de seis hijos y tuvieron como primer destino la colonia Lehmann (Santa Fe). Hacia 1887 ya se encontraban establecidos en la colonia Vila, donde permanecerán como propietarios rurales. Por entonces la famlia se había agrandado con la llegada de tres hijos más nacidos en Argentina [1]. En 1924 los hermanos Nicolás, Domingo, Juan, Pedro y Francisco Porta celebraron un contrato con los constructores José Quagliotti y Luis Mariotti para la construcción de un panteón en el cementerio de Vila. La copia del aquél contrato que se conserva en el archivo famliar, nos permite acceder a algunos detalles, como que los constructores en aquél acto ante el Juez de Paz de la colonia y dos testigos hicieron entrega del plano y croquis *"debidamente firmados á los Señores Porta Hermanos y como también el dibujo ilustrado que también lo firmaron"* (A.F.L.P). Como sabemos las construciones funerarias de la época respondían en mucho a la denominada arquitectura de catálogo. Por la semejanza que guarda este panteón con el que aparece en el catálogo del cementerio de Staglieno publicado por C. Crudo (s/f), nos hace suponer que aquellos constructores posiblemente habrían hechado mano del mismo para ofrecer algún modelo adpatado al gusto

[1] Véase. Familia Porta: en el horizonte, la prosperidad, en https://www.ellitoral.com › diarios › nosotros › NOS-10

ISSN: 2718-8310

de sus circusntanciales comitentes. Esto nos lleva a conjeturar que aquel *dibujo ilustrado* que tenían los cosntructores podría ser una foto o lámina del panteón Castagnino. Basta recorrer los cementerios de las colonias agrícolas para advertir que como éste se repiten otros ejemplos que recuerdan las construcciones realizadas tanto en Staglieno como también en el cementerio de Verano de Roma. Pero si hay otros detalles que surgen de la lectura de aquél contrato y que no dejan de llamar la atención son las dimensiones: 8 metros de frente, 4,50 metros de fondo y 11,50 metros de altura. Resuelto en dos plantas puede albergar 64 nichos, a lo que hay que sumar un sótano de 3 por 3 metros que hace las veces de osario. Semejante obra nos da la pauta de la numerosa descendencia de aquél matrimonio de inmigrantes que se planificaba reunir aquí para su descanso eterno. Por cierto también que el costo que insumiría no era un detalle menor. Fijado en siete mil pesos de la moneda de entonces, los propietarios se comprometían según el contrato, a entregar la mitad cuando los constructores techaran la obra, y el resto al concluir con los trabajos finales. Detalles como el acabado exterior imitación piedra, las tapas de los nichos en mármol pulido con manijas niqueladas, dan cuenta a su vez de la calidad que se pretendió.

Podríamos decir entonces al contemplar esta obra que estamos ante un ejemplo de una arquitectura desplazada para una población que se había desplazado, que con la reproducción de un trozo de la tierra dejada parecía querer materializar el imaginario del origen. Era también una forma de inscribir la muerte en un contexto espacial y simbólico de especial significación. La referencia genealógica con la inscripción del apellido famliar en la arquitectura del panteón, hace las veces de una marca indicial que parece querer recupaerar el origen ante el desamparo, el extrañamiento que provoca la migración, al mismo tiempo que legitimar una condición social. Así y todo no deja de llamar la atención el interés puesto en la construcción de una obra funeraria que entraba en claro contraste con la simplicidad de las viviendas donde seguían morando quienes lo mandaron construir. En su implantación, al levantarse despegado de otras construcciones ayuda a su vez a exaltar la individualidad al tiempo que cumple una clara función comunicativa, proporciona una lectura clara, directa, que ayuda a fijar una memoria y comunica sentidos. Por otra parte, el peso de la masa construida parece manifestar una intención de arraigo, de permanencia en un contexto de situación. De allí que el cementerio como espacio escénico, donde las familias podían rendir culto a sus antepasados y exteriorizar su posición social, reafirmaba entre aquellos inmigrantes y su descendencia su condición como lugar de representaciones.

Para seguir pensando.

El colectivo inmigratorio que impulsó la denominda era aluvional en Argentina, y en particular el italiano, sabemos que poco se presta para generalizaciones dada las variadas situaciones y realidades que contuvo. El sujeto inmigrante italiano fue tan plural y diverso, como tan numeroso y complejo fueron los flujos migratorios que los trajeron hasta este lugar del otro lado del Atlántico, y aún aquí se vivieron articulaciones complejas, disímiles y hasta contradictorias (Blengino, 1990), en la vasta geografía por que la que se dispersaron. A nivel regional, la literatura construyó un arqueteipo, el *gringo colonizador*, que devino en actor

ISSN: 2718-8310

principal del mito fundante de las colonias agrícolas santafesinas (Crolla, 2014) [2]. En él se centralizaron valores como el trabajo, el esfuerzo, el sacrifico, que realizaron en tanto extranjeros que engrandecieron el lugar. Pero más allá del mito y su intención ejemplificadora, sabemos que si bien compartían las ansias de hacer la América, enfrentados individualmente a la nueva realidad, los resultados serían diferentes. El tipo de trabajo, la inserción social, la fortuna personal que llegaran a reunir o no, marcó diferencias en un proyecto que en su culminación podría llevarlos a ocupar el lugar de pequeños y medianos propietatios rurales o pequeños y medianos burgueses en los centros urbanos.

La dislocación como experiencia que vive todo inmigrante, trató de ser compensada entonces a través de anclajes afectivos y materiales, pensados tanto en función de las relaciones de copaesanidad, como de aquellas otras, las de famlia, que separadas por la distancia, se las quería retener. Y así como la correspondenica permitía mantener esa copresencia con la familia *lontana*, con el *paese*, la arquitectura con su materialidad lo haría más tangible aún. El desvalimiento ante la falta de aquello que quedó allá, en el lugar desde donde se partió, encontró en casos como estos, en la obra material, el objeto que parece venir en su auxilio.

No se nos escapa sin embargo que se trató de casos particulares en un espacio recortado, en ámbitos fragmentados, pero también es cierto que más allá de las series estadísticas, de los análisis económicos, que hacen posible abarcar el problema de las migraciones en su dimesnión macro está, como suele recurrirse a lo que planteara Berger, el recurso de la metáfora, que nos permite comprender las fuerzas que condicionan la vida de los emigrados y visualizarlas en tanto destino individual (Margueliche, 2020). Precisamente los casos que hemos escogido, lo han sido por su valor simbólico y matafórico: el castillo, el reloj , la tumba, no son más que algunas de las metáforas de destinos individuales que rebozan de significados. Distinción y nobleza, el control del tiempo, la ilusión de eternizarse, más allá de figuras retóricas del lenguaje podemos entenderlas como los anhelos por formas estables que ayuden a ordenar y organizar esa tensión entre el presente vivido, el recuerdo del pasado, el futuro imaginado.

La arquitectura, tal como lo hemos planteado en cuanto texto, tiene una función comunicativa, contar la historia de un momento dado, de los sujetos, de sus tiempos, de los modos de habitar, y esto en un entorno que da vida a esos textos (Metti, 2010). La experiencia vivida subjetivamente es aquí culturalmnte compartida y comunicable, en entornos como los de estos casos, signados por la presencia de numerosos otros que coparten un origen similar.

Eatas obras que tuvieron como referentes icónicos imágenes reproducidas / conservadas en fotografías, son expresión de ausencias que permiten trasladarnos con la imaginación a otros lugares, a otros momentos. Aquellos objetos fotografiados formaban parte de recuerdos, lo que les permitía experimentar no solo el carácter pasado de cosas materiales ausentes, sino una parte fundamental de su propio tiempo, de sus propias historias. Por eso más allá de los

[2] Nos referimos entre otros a la obra literaria de José Pedroni, Mario Vecchioli, Lermo Balb. Véase Crolla, A. (2014). Configuraciones de la italianidad en la literatura santafesina: archivos y patrimonio de la memoria gringa. Crolla, A. (Dir.) *Altrocché1 Italia y Santa Fe en Diálogo*, *85-116 p.p*, Ediciones UNL, Santa Fe. Argentina.

ISSN: 2718-8310

valores estéticos, esas imágenes evocadas parecían, para quienes las conservaban, lanzarlos hacia un deseo que excedía lo que se mostraba. En su carácter de agentes sociales capaces de materializar recuerdos en productos culturales que se convierten en vehículos de sus memorias personales, lograron no solo represetar sus pasados, sino que lo incorporaron performativamente en sus propias ocmunidades (Jelin, 2002). Lo que la emoción en casos como estos genera, al decir de Bauert (2010: 55) "*no tiene que ver con la forma, sino con el recuerdo de un contexto, con el reocnocimiento de lo fotografiado"*y reproducido. Fue el pasaje de la imagen fotográfica a la obra, lo que posibilitó construir ese discurso material del lugar añorado de estos inmigrantes en sus nuevas realidades, con el que se trató de reparar ausencias y afirmar la posición alcanzada. Así como no encotraron resistencia para legitimarse en estos espacios, para habitarlos, transformarlos, tampoco la hubo para dejar sus marcas y dar sentido. Pudieron por distintas circunstancias disponer de escenas locales donde representar sus historias que adquieren un valor visual y de permanencia para un público que pasó a ser testigo de sus logros.

Conclusiones.

En este trabajo nos propusimos indagar en torno de la situación que experimentaron los inmigrantes entre la añoranza por la tierra dejada y el arraigo en el nuevo lugar y cómo esto se materializó a través de la escenificación de determinados objetos arquitectónicos, así también los significados que adquirieron en el espacio de las colonias agrícolas del centro oeste de la provincia de Santa Fe, entre fines del siglo XIX y primera mitad del XX.

A través de los casos seleccionados podemos advertir que, más allá de ser evocadores de imágenes de la tierra de origen, posibilitaron escenificar historias individuales y familiares como parte de un proceso de reescritura en las nuevas localizaciones. Así mismo, damos cuenta de que la lectura de dichas obras nos pone ante la confluencia de dos textos, el propio de la arquitectura que se expresa a través de las formas y sus significados y el de la experiencia subjetiva de los que las mandaron a construir. Estas obras, en tanto objetos tangibles, se nos presentan/representan entonces como estructuras de afirmación simbólica de tales sujetos.

Más allá de los datos y conjeturas presentadas y si bien no podemos establecer generalizaciones, queda abierto un camino para seguir interrogando y repensando en cuestiones como las discontinuidades, hibridaciones y reconfiguraciones identitarias que acompañaron los procesos migratorios en diferentes contextos.

REFERENCIAS

A.H.M.R. Archivo Histórico Municipal de Rafaela.

ISSN: 2718-8310

A.F.L.P. Archivo Familiar López Porta.

Anuario Nacional de la República Argentina (1912). E. Lartigue y Cía. Buenos Aires, Argentina.

Balangero, J. Kalbermatten, R. (1997). *Arquitectura Doméstica Rafaelina.* Imprenta La Opinión. Rafaela, Argentina.

Barthes, R. (2003). *La Cámara Lúcida Nota sobre la fotografía.* Paidós. Buenos Aires, Argentina.

Bauret, G. (2010). *De la Fotografía.* La Marca Editora. Buenos Aires, Argentina.

Blengino, V. (1990). Más Allá del Océano un proyecto de identidad: los inmigrantes italianos en la Argentina. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires, Argentina.

Bouchard, P. (1883-84). *Informe del Inspector de Colonias*. Ministerio de Gobierno. Notas T. 107.Leg.10.

Brarda, N. (2022). *Neologismos en la Pampa Gringa.* Recuperado en: https://www.youtube.com › Ciclo de Charlas ”CONOCIENDO NUESTRAS RAÍCES”-NEOLOGISMOSEN LA PAMPA GRINGA, A CARGODE NORMA BRARDA 25 de septiembre 2022.Asociaicón Cultural Piemontesa de Rafaela.

Crolla, A. (2014). Configuraciones de la italianidad en la literatura santafesina: archivos y patrimonio de la memoria gringa. Crolla, A. (Dir.) *Altrocché1 Italia y Santa Fe en Diálogo, 85-116 p.p,* Ediciones UNL. Santa Fe, Argentina.

Crudo, C. (s/f). *Il Cimetero di Staglieno a Genova*. C. Crudo & C. Societá Italaiana di Edizioni Artistiche. Torino, Italia.

Chambers, I. (1995). *Migración, cultura, identidad.* Amarrortu editores. Buenos Aires, Argentina.

Devoto, F. (2006). *Historia de los italianos en la Argentina.* Editorial Biblos. Buenos Aires, Argentina.

Dickinson, D. (2021). *En Estados Unidos existió una arquitectura inmigrante antes de una colonial* (trad. por Fabián Djter). Recuperado en: https://www.archdaily.cl › Artículos

Familia Porta: en el horizonte, la prosperidad (2005). Recuperado en : https://www.ellitoral.com › diarios › nosotros › NOS-10

Gallo, E. (1983). *La Pampa Gringa. La colonización agrícola en Santa Fe (1870-1895).* Editorial Sudamericana. Buenos Aires, Argentina.

Guía Argentina (1898). H. Montiel y Cía. Buenos Aires, Argentina.

Imfeld, D. (2018). *CON ARTE Y OFICIO presencia italiana en la construcción del paisaje urbano en Rafaela.* Arteprint. Rafaela, Santa Fe.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria.* Siglo veintiuno de España Editores. Madrid, España.

Margueliche, J. (2020). [Reseña de] Berger, J. y Mohr, J. (2010).Un séptimo hombre. Imágenes y palabras sobre la experiencia de los trabajadores emigrantes en Europa. *Geografiando, 16 (2),e 079*. En Memoria Académica. Recuperado en: https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar › Record

Metti, R. (2010). Urbanismo y narrativa: historias de arquitecturas, tramas y personajes. *La circulación, los obstáculos, la sorpresa.* En III Seminario Internacional Políticas de la Memoria Recordando a Walter Benjamin. Recuperado en *:* http://conti.derhuman.jus.gov.ar › metti_mesa_23

Priamo, L. (2000). *Vistas de la provincia de Santa FE 1882-1892 Fotografías de Ernesto H. Schlie.*Diario El Litoral. Santa Fe, Argentina.

Primer Censo General de la Provincia de Santa Fe República Argentina, América del Sud, verificado bajo la administración del Dr. Don José Gálvez, el 6,7 y 8 de junio de 1887. Dirigido por Gabriel Carrasco. (1888). Libro I. Censo de Población. 600 f. Imprenta y Encuadernación de Jacobo Peuser. Buenos Aires, La Plata, Argentina.

Racca, F. (2004). *"Los Racca" de Puño y Letra.* Gráfica Gutenberg. Rafaela, Argentina.

Redondo Gómez, A. (2018). *Arquitectura Indiana en Colombres. Realidad y Utopía (1890-1910).* Universidad Politécnica de Madrid. Madrid, España.

Reyes Tovar, M. Martínez Ruíz, D. (2015). La configuración identitaria en los territorios de migraciones internacionales en *Península,10(2).* Recuperado en: https://www.revistas.unam.mx/index.php/peninsula/article/view/51519

Segundo Censo de la República Argentina 1895. (1898). T. II Población. Talleres Tipográficos de la Penitenciaría Nacional. Buenos Aires, Argentina.

Stoffel, L. (1995). *Ripamonti Un Hito en la Historia de los Comerciantes de la Pampa Gringa.* Talleres gráficos imprenta Lux. Santa Fe, Argentina.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310



Daniel José Imfeld

Profesor de Historia (ISPNª2R). Posgrado en Historia Pública y Divulgación Social de la Historia (UNQ). Licenciado en Gestión de Instituciones Educativas (UCSE). Miembro de Número de la Junta Provincial de Estudios Históricos de Santa Fe. Miembro del Centro de Estudios e Investigaciones Históricas de Rafaela. Miembro de la Asociación de Amigos del MMAUP y de la Comisión Municipal de Preservación del Patrimonio de Rafaela (Santa Fe). Miembro de la Red Académica de Estudios sobre la Muerte y los Cementerios. Profesor invitado Facultad de Arquitectura (UCSF- sede Rafaela). Autor de artículos y libros sobre inmigración, colonización, patrimonio histórico y cultural.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

LA EXPERIENCIA DE ACOGIDA DE MIGRANTES LATINOAMERICANOS A LA LUZ DE LA CAMPAÑA DE OIM URUGUAY "URUGUAY PARA TODO EL MUNDO". TENSIONES Y PERSPECTIVAS A LA LUZ DE LOS ESTUDIOS VISUALES.

A EXPERIÊNCIA DE ACOLHIMENTO DE MIGRANTES LATINO-AMERICANOS À LUZ DA CAMPANHA DA OIM URUGUAI "URUGUAI PARA O MUNDO INTEIRO". TENSÕES E PERSPECTIVAS À LUZ DOS ESTUDOS VISUAIS.

THE RECEPTION EXPERIENCE OF LATIN AMERICAN MIGRANTS IN LIGHT OF THE IOM URUGUAY CAMPAIGN "URUGUAY FOR THE WHOLE WORLD". TENSIONS AND PERSPECTIVES IN THE LIGHT OF VISUAL STUDIES.

Valeria Lepra
Universidad de la República
vlepra@gmail.com

Resumen

Este texto se propone con el fin de revisar desde una perspectiva enmarcada en los estudios visuales de matriz anglosajona la campaña que OIM Uruguay desarrolló en el año 2022 en el marco de la celebración del mes de las migraciones y que contó con la participación de migrantes que compartieron su experiencia de vida en el país de acogida. Esta campaña que recoge de forma optimista como han construido sus proyectos de vida no está exenta de tensiones, o si la campaña no las propone abiertamente algunas situaciones recientes en el país o las formas en que esta campaña está construida, imágenes, narrativas, permiten revisar un discurso que elude el conflicto o las resistencias como formas que están presentes en el cotidiano y que también configuran las formas del habitar. Las lecturas de Arjun Appadurai (2001), Rosalía Winocur (2013) y Federico Besserer (2013) aportan a la construcción de una mirada sobre la movilidad humana. Adela Cortina (2017) permite visitar la noción de aporofobia para pensar recientes decretos gubernamentales. W.J.T. Mitchell (1996, 2003), James Elkins (2009) y Ana García Varas (2017) son de ayuda para introducir brevemente el

ISSN: 2718-8310

programa de los estudios visuales y cómo este resulta pregnante para aproximarnos a estas imágenes y sus espacios de circulación.

Palabras clave: migración internacional, campaña OIM, estudios visuales, comunidades desterritorializadas, narrativas migrantes

Resumo

Este texto se propõe a revisar desde uma perspectiva enquadrada nos estudos visuais de matriz anglo-saxônica a campanha que a OIM Uruguai desenvolveu no ano de 2022 no marco da celebração do mês das migrações e que contou com a participação de migrantes que compartilharam sua experiência de vida no país anfitrião. Esta campanha que reflete com otimismo como eles construíram seus projetos de vida não é isenta de tensões, ou se a campanha não propõe abertamente algumas situações recentes do país ou as formas como esta campanha é construída, imagens, narrativas, permitem-nos rever um discurso que evita o conflito ou a resistência como formas que estão presentes no cotidiano e que também configuram as formas de viver. As leituras de Arjun Appadurai (2001), Rosalía Winocur (2013) e Federico Besserer (2013) contribuem para a construção de um olhar sobre a mobilidade humana. Adela Cortina (2017) permite visitar a noção de aporofobia para pensar os recentes decretos governamentais. W.J.T. Mitchell (1996, 2003), James Elkins (2009) e Ana García Varas (2017) ajudam a apresentar brevemente o programa de estudos visuais e como é prenhe abordar essas imagens e seus espaços de circulação.

Palavras chave: migração internacional, campanha da OIM, estudos visuais, comunidades desterritorializadas, narrativas migrantes

Abstract

This text is proposed in order to review from a perspective framed in the visual studies of Anglo-Saxon matrix the campaign that IOM Uruguay developed in the year 2022 within the framework of the celebration of the month of migrations. The campaign counted with the participation of migrants who shared their life experience in the host country. This campaign that optimistically reflects how they have built their life projects is not without tensions. Some recent situations in the country or the ways in which this campaign is built, its images and

ISSN: 2718-8310

narratives, allow us to review a discourse that avoids conflict or resistance as forms that are present in everyday life and that also configure the forms of living. The readings of Arjun Appadurai (2001), Rosalía Winocur (2013) and Federico Besserer (2013) contribute to the construction of a perspective on human mobility. Adela Cortina (2017) allows visiting the notion of aporophobia to think about recent government decrees. W.J.T. Mitchell (1996, 2003), James Elkins (2009) and Ana García Varas (2017) are helpful in briefly introducing the visual studies program and how it is pregnant to approach these images and their circulation spaces.

Keywords: international migration, IOM campaign, visual studies, deterritorialized communities, migrant narratives

ISSN: 2718-8310

Algunas herramientas para pensar la movilidad y las formas en que se hace visible.

La campaña de OIM Uruguay "Uruguay para todo el mundo" difundida por la red social Instagram en 2022, durante la celebración del mes de las migraciones, puede ser revisada a la luz de algunas nociones que Arjun Appadurai (2001), Rosalía Winocur (2013), Besserer (2013) entre otros presentan y permiten para pensar los movimientos de humanos.

La noción de paisaje de Appadurai (2001) es útil para dar cuenta de los flujos culturales globales. De esas cinco dimensiones o paisajes tres de ellas resultan fermentales para pensar las imágenes difundidas a través de esa campaña. La noción de paisajes étnicos para referenciar los movimientos humanos, entre ellos los fenómenos de migración; paisajes mediáticos para indicar modos de diseminación de imágenes e información que alientan la construcción de narrativas que forjarán ideas de mundo diversas; paisajes ideológicos que suponen narrativas orientadas a construir una visión de mundo desde los Estados y que ponen en valor una serie de ideas orientadas a las nociones modernas de autonomía, soberanía, libertad, entre otras, pero que han ido descomponiéndose y recomponiéndose cobrando significados dispares en función de los diferentes contextos de uso.

Una cuestión a tener en cuenta en relación a esta campaña es que busca poner en valor historias de éxito en relación a la configuración de una vida nueva en el país de acogida, donde los proyectos de familia y trabajo se ven realizados y la idea de progreso parece aún tener un lugar de importancia. Si bien se trata de una campaña esta no parece capturar la complejidad del fenómeno migratorio y las dificultades con que se enfrentan las y los migrantes al llegar al país. Como comunidades desterritorializadas (Appadurai, 2001) algunos y algunas migrantes conforman grupalidades que les permiten mantener lazos de solidaridad entre sí, a la vez que mantener contacto con sus países de origen.

Las y los migrantes de los últimos flujos migratorios hacia el país se han convertido en una nueva experiencia de la otredad y siguiendo a Winocur (2013) la forma en que los medios les hacen visibles, la forma en que nos permiten entrar en contacto con ellas y ellos no nos aproximan a la forma en que estas personas se ven a sí mismas:

> *Nos brindan fórmulas ideológicas y recursos simbólicos para poder interpretarlos y procesar el extrañamiento, pero en esa operación de reducción de complejidad, oscurecen y manipulan el sentido que la vida tiene para los diversos, presentándolos en versiones ingenuas, heroicas, idealizadas, humorísticas, lastimosas o diabólicas, según sea el caso. Y cuando excepcionalmente, son interrogados acerca de sus deseos, expectativas, costumbres o sentimientos, muchas de las preguntas involucran de manera etnocéntrica o sociocéntrica, el*

ISSN: 2718-8310

> *marco de interpretación de sus respuestas, al punto de casi hacerlos desaparecer en su condición de otros, volviéndolos aceptables en nuestros propios marcos culturales de comprensión de las diferencias.*
>
> Winocur, 2013:247.

En el caso de esta campaña parecería que el mensaje busca anular las diferencias, para pedirnos empatizar con deseos y anhelos a los que todas y todos podemos aspirar para la concreción de nuestros proyectos de vida, orientados aún bajo la lógica del progreso. Esta campaña, a pesar de lo anteriormente mencionado, propone una perspectiva de apertura que choca a veces con un imaginario no tan positivo y cargado de prejuicios que los medios masivos más tradicionales (diarios, informativos) ofrecen de estas comunidades. Más allá de eso las formas que se buscan para producir empatía con estas personas que comparten su vida con nosotras y nosotros es hacerlas aparecer en espacios neutros, no identificados, o en la ciudad, el lugar que aparentemente nos igualaría o más bien como propone Winocur:

> *Se los muestra caminando por las calles, bien vestidos, y aseados, sonriendo y hablando con sus parientes en sus lenguas originarias. El escenario para mostrarlos no son sus enclaves étnicos, donde viven hacinados y marginados, sino la calle que le pertenece a todos, el espacio público y multicultural por excelencia.*
>
> Winocur, 2013:249.

Esta perspectiva parece sin embargo obedecer a una forma de mostrar a la población migrante como esos otros que configuran un conjunto homogéneo y distante. Como propone Besserer (2013) a la luz de varias lecturas de la antropología contemporánea esta forma de plantear la cuestión cristaliza un fenómeno complejo como es la construcción de identidades de las personas que son denominadas bajo la categoría "inmigrante". Alejarse de las formas hegemónicas que asumen las categorías y pensar en términos de "comunidades transnacionales", en oposición a la correlación entre espacio, lugar y cultura; favorece una mirada más comprensiva del fenómeno. Las personas que forman parte de los circuitos migratorios transnacionales cuyas identidades se contruyen bajo formas diferentes de entender qué es ser buen ciudadano o ciudadana, qué proyectos de vida resultan aceptables o valiosos pueden estar sujetas a contradicciones. Aquello que la campaña parece dejar, en su búsqueda de inclusión de las poblaciones retratadas por ella, es que no se trata de una identidad, sino más bien de identidades fluctuantes, fragmentarias, opuestas que indican pertenencias a una o más comunidades. Algo que en la campaña parece desaparecer es esta idea de que *"el presente está tejido de múltiples pasados"* (Didi -Huberman 2009:127) que cristalizan en prácticas, costumbres, objetos, que no podemos ver, a los que no se les hace lugar. Porque la

ISSN: 2718-8310

forma en que aparecen retratadas estas personas anula su singularidad y parece buscar aquello que nos podría igualar, aunque una conversación larga y pausada nos mostraría quizás que también entendemos cosas diferentes por esos pretendidos universales que aparentemente nos igualan. A partir de la diferencia también pueden construirse comunidades abiertas, respetuosas, hospitalarias.

Aportes de los estudios visuales para pensar la campaña de OIM y visitar los imaginarios de migración.

El interés en esta campaña, sobre todo en los imaginarios desplegados por estas imágenes está asociado al campo de los estudios visuales o cultura visual, en tanto como propone García Varas (2017) supone un corrimiento de la mirada hacia un conjunto de imágenes que escapan al tradicional interés de la historia del arte y ponen foco en la interdisicplina para su abordaje. Este giro que proponen los estudios visuales, en la tradición anglosajona o la ciencia de la imagen en la tradición alemana (que yo denomino tradición, porque se trata de modelos ya consolidados desde los 90) propone revisar las formas en que se estudian las imágenes así como también qué entendemos por imagen y nuestro relacionamiento con ellas. Como propone García Varas:

> *Este énfasis en la proliferación de imágenes en nuestras culturas como origen del giro hacia la imagen es clave, especialmente, dentro del contexto de los Estudios Visuales de raíz anglosajona. Los Estudios Culturales, en cuyo seno se desarrollarían los Estudios Visuales, habrían hecho de las imágenes el "texto" por excelencia para abordar la realidad social y cultural a causa, precisamente, de su proliferación en nuestras sociedades. La imagen se convertía así en cristalización privilegiada de la cultura y, de acuerdo con ello, en objeto idóneo de estudio para entender nuestro entorno.*
>
> García Varas, 2017:28.

Ver cómo están representadas y representados las y los migrantes nos permite reconocer que se pone en valor, que se oculta y que estrategias de inclusión aparecen, si se tiene en cuenta que la campaña está desarrollada por una agencia del sistema Naciones Unidas. Otro interés que aparece en relación a estas imágenes es en la actual situación de producción y circulación de imágenes por medios digitales y electrónicos la capacidad de efectivamente operar con ellas y construir sentidos propios a partir de los significados que estas ponen en juego. La

ISSN: 2718-8310

proliferación de imágenes existente de hace ya varias décadas, permite que nos preguntemos que tipo de interacciones son posibles y qué tipos de impacto producen. Pero su presencia constante no supone parafraseando a Mitchell (2003) que estas sean transparentes, o que su acceso sea natural, se trata de construcciones simbólicas que deben ser interpretadas bajo sus contextos de creación, su orientación ideológica, la experiencia que habilitan, proponiendo a su vez una serie de operaciones que podemos hacer con ellas. Como propone más adelante en relación a las imágenes como instrumentos o agentes que efectúan una mediación en el campo de la cultura de carácter ético, político, estético o más bien todas estas dimensiones entremezcladas:

> *"En tanto que enlaces o entidades "subalternas", las imágenes actúan como filtros a través de los cuales reconocemos y, por supuesto confundimos a los otros. Suponen mediaciones que paradójicamente, hacen posible lo "no-mediado" y el "enfrentamiento" a todas aquellas relaciones que Raymond Williams postula como el origen de la sociedad como tal. Lo que quiere decir que " la construcción social del campo visual tiene que ser continuamente reeditada como "la construcción visual del campo social", como un tamiz invisible o, incluso, una especie de celosía por la que pasan las figuras aparentemente no-mediadas, revistiéndose con ese efecto de mediación que las caracteriza".*
>
> Mitchell, 2003:34.

Esto propone un nuevo lugar para las imágenes y la visión, y también para pensar la forma en que interactuamos con ellas, qué lugar asume quien mira o ve frente a eso que es objeto de la mirada, Mitchell (1996) se pregunta entonces en un ejercicio de dislocación qué quieren las imágenes, las anima para darles su lugar y lo que ellas quieren es:

> *"It's crucial to this strategic shift that we not confuse the desire of the picture with the desires of the artist, the beholder, or even the figures in the picture. What pictures want is not the same as the message they communicate or the effect they produce; it's not even the same as what they say they want. Like people, pictures don't know what they want; they have to be helped to recollect it through a dialogue with others".*
>
> Mitchell, 1996: 81.

ISSN: 2718-8310

La visión es comprendida como una práctica social, que se construye a partir de la mediación con otras y otros y de otras y otros. Los sentidos se componen dialógicamente y en el marco de una cultura. Lo que resulta interesante también es como los estudios visuales pueden ser un marco para la introducción de una serie de problemas-perspectivas que permiten revisar cuestiones desde las formas que asumen las representaciones y representatividad de grupos específicos, lecturas interseccionales al campo de la imagen, democracia cultural, entre otras preocupaciones de carácter reciente y no tan reciente que se han incorporado al horizonte de interpretación desde América Latina.

In media res.

La denominación de la campaña "Uruguay para todo el mundo" parece hacer foco por un lado en un país abierto a recibir a estas nuevas corrientes migratorias provenientes del sur global a diferencia de las corrientes migratorias de principios del siglo XX que eran principalmente de origen europeo. Esta idea de que Uruguay es un país abierto a otras expresiones culturales, donde todos los proyectos de vida tienen cabida es sin duda una mirada optimista sobre su papel como país de acogida[1]. En otro orden, pero sobre la posibilidad de que Uruguay albergue a todas y todos, según un decreto de febrero de 2023, para el ingreso al país las personas deberán contar con seguro médico o cobertura de salud, bajo las excepciones de personas que solicitan refugio (casos que se estudian exahustivamente) o reunificación familiar. En ese sentido Uruguay desde ahora está abierto a un tipo particular de migrantes, y en ese caso no es su condición de extranjería lo que provoca el rechazo sino su condición de pobres, siguiendo a Adela Cortina (2017) se trataría de una situación de aporofobia, en este caso promovida por el propio gobierno. Entonces Uruguay no parece tan claramente como un país para todo el mundo o que pueda albergar las diferencias, o que se proponga favorecer una experiencia multicultural. O incluso que se proponga dar acogida a personas en situaciones de vulnerabilidad económica, uno de los motivos que a veces impulsa los movimientos humanos, para que construyan una vida digna, buena de ser vivida.

A continuación se pondrán en juego algunas cuestiones que se trataron en secciones anteriores a partir de imágenes fijas, cuadros de breves audiovisuales (*reels* según los denomina la red social Instagram), y textos que recuperan los guiones-narrativas de las y los participantes de la campaña.

[1] Una experiencia reciente ha sido la de las familias refugiadas sirias que llegaron al país en 2014 y en 2015 querían dejar Uruguay porque las diferencias culturales y religiosas hicieron para este grupo imposible construir sus proyectos de vida.

ISSN: 2718-8310

La pregunta por qué quieren las imágenes, para entrar en ese juego de dislocación que propone Mitchell y que supone poner foco en otra cosa que aquello que nos dicen las imágenes, o más bien que se puede interpretar de ellas; parece estar asociado a que aquello que quieren no está contemplado por ellas o no está en ellas. Sin embargo no se trata de lo irrepresentable, infigurable o inconcebible (para jugar un poco con el cuadro de Greimas que propone Mitchell y elabora Elkins, 2009:139) sino que son imágenes que están ausentes, sin embargo podría recurrirse a ellas. Rodearles de los objetos que resultan significativos para sus historias de vida, o dibujarlos en su ausencia; narrarnos su itinerario de viaje mostrando diagramas, mapas recorridos; buscar alternativas que en definitiva no supongan un borramiento de sus modos de haber estado en el mundo.

La campaña busca poner en valor experiencias de migrantes en el Uruguay y recupera su capacidad de integrarse a lo que aparece como una vida nueva en el país de acogida pero esa elección parece quitar densidad a relatos asociados con vivencias propias, decisiones tomadas, redes de intercambio y apoyo que parecen haberse creado, o por lo menos se deducen de las oralidades puestas en juego.

La elección de mostrar a estar personas en espacios públicos, parques, costa, calles o el edificio de la Universidad de la República como telón de fondo, recuerda la cita de Winocur referida más arriba, de la ciudad como escenario multicultural. Un espacio que nos ubica en la vida de la política, la cosa pública, pero que sin embargo parece mostrarla como exenta de conflicto, allí donde todas y todos parecemos iguales. Las dos imágenes que capturan a Reina y Víctor respectivamente los muestra sin referencia posible, sólo vemos sus rostros y escuchamos su alocución que termina indefectiblemente con la afirmación de que Uruguay es el mejor país.

Se presentan estas imágenes capturadas de la red Instagram y al pie de cada una se transcribe el mensaje que cada una/uno ofrece.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

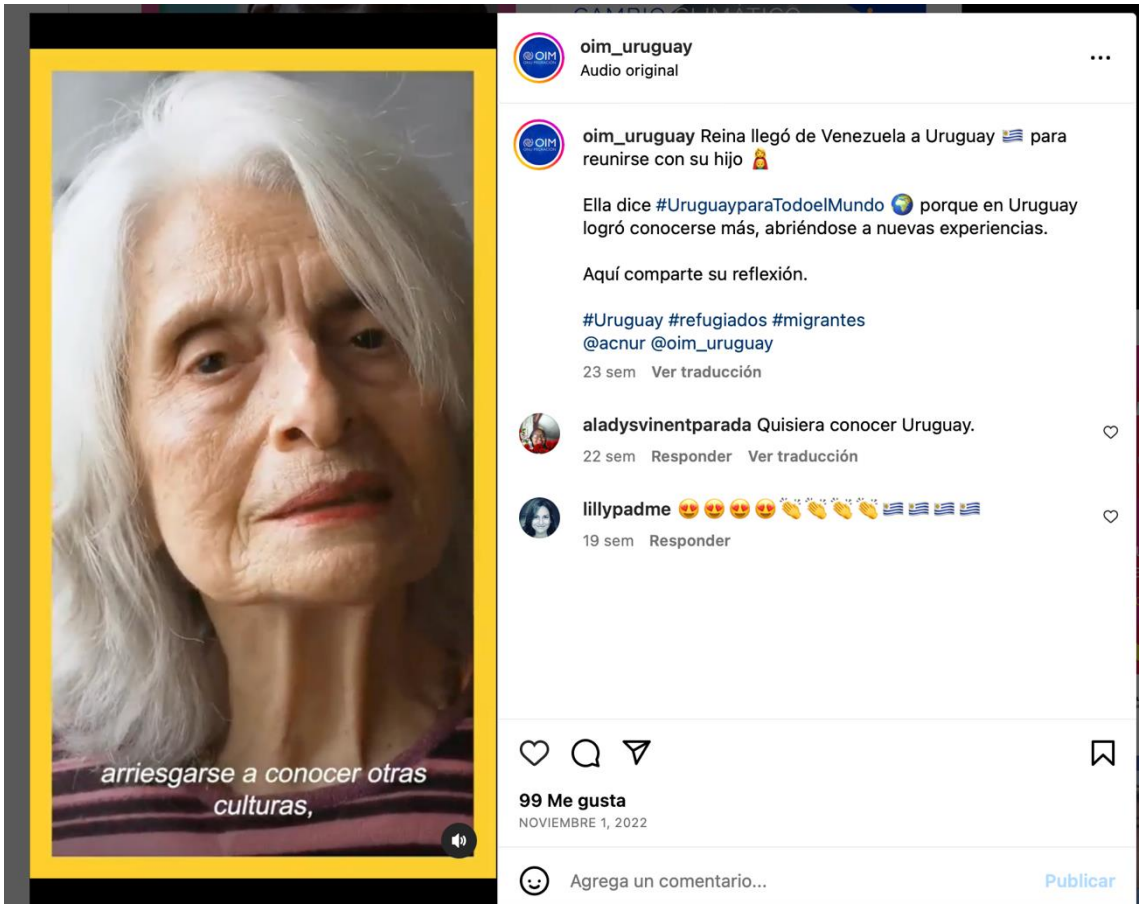


Fig.1 OIM Uruguay [@oim_uruguay] 01/11/2022

Reina llegó de Venezuela a Uruguay □□ para reunirse con su hijo □□
Ella dice #UruguayparaTodoelMundo□ porque en Uruguay logró conocerse más(…)

Instagram.

https://www.instagram.com/reel/Ckbed2CgQU6/?utm_source=ig_web_copy_link

Transcripción de la alocución de Reina:

"-Migrar significa arriesgarse. Arriesgarse a conocerse un poco más, arriesgarse a conocer otras culturas, otras personas y sobre todo a conocerse uno a sí mismo. Porque la novedad implica eso. Riesgo y descubrimiento. En Uruguay hemos encontrado la posibilidad de

ISSN: 2718-8310

intercambiar con los uruguayos música poesía, danza, sabor y mucho más. ¡Uruguay para todo el mundo!"

¿Cómo puede mostrar la campaña el riesgo del que habla Reina? Por lo pronto no nos muestra el lugar desde donde Reina comparte su punto de vista sobre lo que implica migrar. Y el mostrar puede implicar mostrar el vacío, lo que ya no hay. Porque a veces migrar es dejarlo todo. Sin embargo, lo que se puede aventurar de esto es que se cuida a Reina, su espacio, su privacidad ¿pero estaría Reina dispuesta a mostrarlo? Eso es algo que no se puede saber. Sin embargo no importa, este ejercicio tiene la función de que se formulen preguntas y no tanto de que se tengan las respuestas. Es poner un dispositivo de interpretación en movimiento.

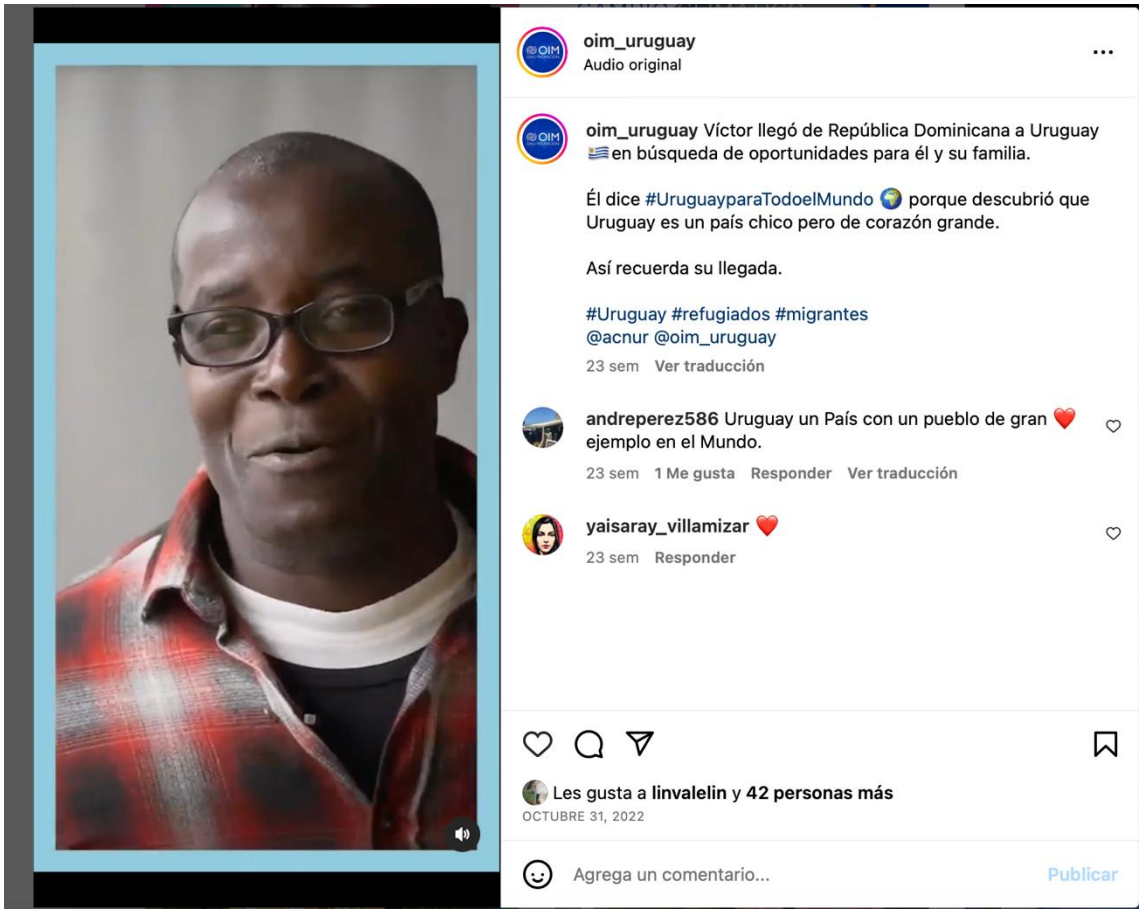


Fig. 2 OIM Uruguay [@oim_uruguay] 31/10/2022

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

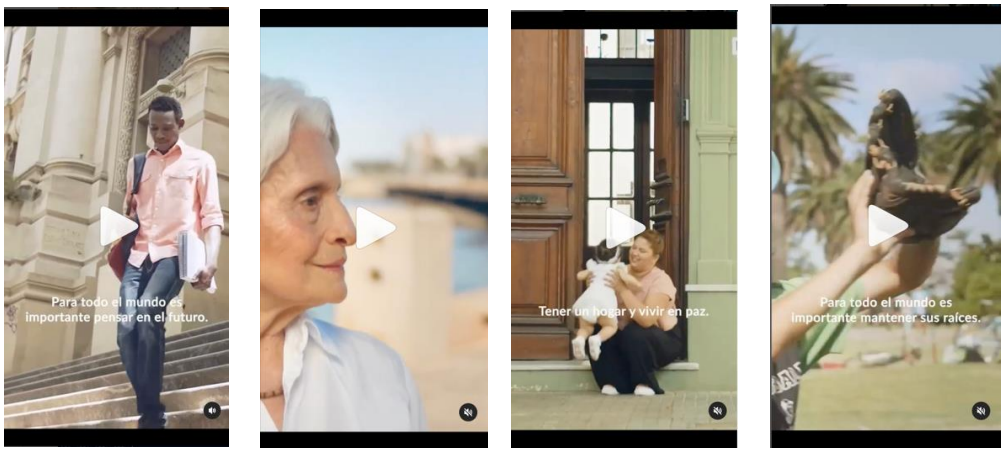
Víctor llegó de República Dominicana a Uruguay □□en búsqueda de oportunidades para él y su familia.
Él dice #UruguayparaTodoelMundo □

Instagram.
https://www.instagram.com/reel/CkZAxwOpCHB/?utm_source=ig_web_copy_link

Transcripción de la alocución de Víctor:

"-Yo llegué con frío y todo y era un país que solamente veía blancos, blancos, blancos, blancos, blancos y dije, bueno y ahora ¿Cómo hago? ¿Esta gente habla español, o no? Pero gracias a Dios conocí a una señora que me vio así de la nada y me saludó, porque yo estaba ahí parado esperando a ver dónde iba a ir pa' dónde iba a ir, porque no sabía a dónde ir a sacar los documentos, no sabía nada. Solamente me paré afuera y pasó ella y me saludó y conversó conmigo. Bueno, y ahí arrancó mi, mi progreso aquí en Uruguay. Y hoy en día ya tengo ocho años acá y estoy super bien. ¡Uruguay para todo el mundo!

Bajo la misma impronta que para Reina vemos sólo el rostro de Víctor, cuya historia de superación se apoya en la solidaridad de una extraña. Una situación de vulnerabilidad frente a un país en el que todo resulta ajeno "¿Esta gente habla español?" promovería la pregunta por su imaginario sobre América Latina a la vez que sobre el país de acogida.



REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

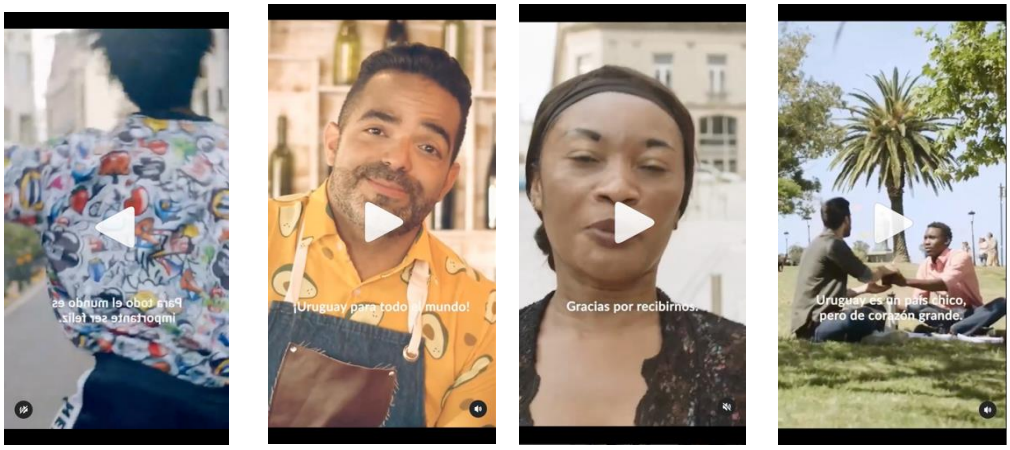


Fig. 3 OIM Uruguay [@oim_uruguay] 18/10/2022

Moirah, Nathaniel, Mariellis, Maikel, Reina, Victor, Yaque y Maurico, personas refugiadas y migrantes en Uruguay dicen #UruguayParatodoElMundo

Instagram.

https://www.instagram.com/reel/Cj3wDgCJhm6/?utm_source=ig_web_copy_link

Las imágenes previas consisten en capturas de un *reel* de Instagram, parte de la campaña ¡Uruguay para todo el mundo! donde el escenario privilegiado para la narrativa que se construye son los espacios públicos de la ciudad. A continuación se transcribe la alocución que hacen de forma colectiva las y los participantes de la campaña.

Transcripción de la alocución:

"-Para todo el mundo es importante pensar en el futuro.

-Para todo el mundo es importante tener oportunidades.

-Para todo el mundo es importante cuidar de su salud.

-Tener un hogar y vivir en paz.

-Para todo el mundo es importante mantener sus raíces.

-Para todo el mundo es importante ser feliz.

-Uruguay es un país chico pero de corazón grande.

ISSN: 2718-8310

-Gracias por recibirnos.

-Gracias por dejarnos ser parte de su vida y ayudarnos a mejorar las nuestras.

-¡Uruguay para todo el mundo!

-¡Uruguay para todo el mundo!"

El interés estaría dado por la posiblidad de que efectivamente el país de acogida pudiera ser un lugar que habilita la concreción de los diversos proyectos de vida de quienes llegan, independienteme que por oportunidades, felicidad, paz, raíces se comprendan diferentes cosas. Lo que parece sin embargo más probable, siguiendo nuevamente a Winocur:

> *[…] sin lugar a dudas, podríamos postular que mientras más virtuales, distantes y mediáticos son (o están) los otros, más tolerantes podemos ser frente a las diferencias que imaginamos nos separan, y más facilidad tendremos para adherirnos a sus causas o ser solidarios con sus desgracias.*
>
> Winocur, 2013:257.

Mal que eso pese, es que mientras más lejanos y homogéneos esos modos de ser aparezcan y cuanto menos interpelen, aquí hay una serie de ideas que circulan en el imaginario de las y los locales y que van desde "siempre tienen buena disposición", "son muy educados", "son muy atentos" y en la medida de que las interacciones no propongan un cuestionamientos a la posibilidad de que Uruguay no esté tan abierto a abrazar diferencia.

Algunas consideraciones finales.

Este texto es un ejercicio de poner a debate con la ayuda de algunos dispositivos teóricos algunos aspectos sobre como es mostrada la experiencia de la migración y qué tipo de operaciones pueden hacerse con las imágenes que circulan en redes. La finalidad ha sido tambien problematizar una visión romantizada de la migración, si bien esta es sin dudarlo un encuentro entre culturas, este encuentro es ciertamente complejo y se construye también desde el conflicto, las disputas y la diferencia.

ISSN: 2718-8310

Abordar la temática a partir de la visualidad y las herramientas que ofrecen los estudios visuales es un desafío para pensar cómo traspasar los límites de las disciplinas que suelen encargarse de estos temas y proponer otras modalidades de aproximación.

No se han buscado proponer respuestas o cerrar el tema sino delinear un recorrido posible, fragmentario, unos apuntes para echar a andar un artefacto que admite a la vez modalidades variables y difusas que pueden abrir otros recorridos o proposiciones.

La forma en que se componen las imágenes de la campaña, para su circulación en una red social que está pensada para la circulación casi exclusiva de imágenes parece ir a contramano. En esa composición queda afuera aquello que les hace singulares, y con lo que quizás no sea posible identificarse para las y los locales. Sin embargo la hospitalidad, aquello que propicia efectivamente el encuentro, requiere especialmente abrir las puertas de nuestra casa al extranjero. Pero como pregunta Derrida:

> *"¿Se da la hospitalidad a un sujeto?, ¿a un sujeto identificable?, ¿a un sujeto identificable por su nombre?, ¿a un sujeto de derecho? ¿O bien la hospitalidad se ofrece, se da al otro antes de que se identifique, antes incluso de que sea (propuesto como o supuesto) su jeto, sujeto de derecho y sujeto nombrable por su apellido, etcétera?"*
>
> Derrida, 2008: 33.

Quizás la cuestión frente al decreto presidencial anteriormente mencionado en este texto nos ponga sobre aviso de que la hospitalidad se ofrezca solamente a quienes están en condiciones de pagar por ella.

ISSN: 2718-8310

Referencias bibliográficas.

Appadurai, Arjun (2001) *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización.* México: Editorial Trilce, Fondo de Cultura Económica.

Besserer, Federico (2013) "Micropolíticas de la diferencia en una comunidad transnacional" En Grimson, Alejandro y Karina Bidaseca (Coord.) Hegemonía cultural y políticas de la diferencia, Buenos Aires: CLACSO.

Cortina, Adela (2017) *Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia.* Barcelona: Paidós.

Derrida, Jacques (2008) La hospitalidad. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Didi-Huberman Georges (2009) La imagen superviviente. Historia del arte y tiempo de los fantasmas según Aby Warburg. Madrid: Abada Editores

Elkins, James (2009) "Un seminario sobre teoría de la imagen." En Revista Estudios visuales. Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo. Año 2009, Núm. 7, pp. 131-173

García Varas, Ana (2017) "Investigación actual en imágenes. Un análisis comparativo del debate internacional sobre la imagen." *El ornitorrinco tachado* No. 6 México: Uaeméx. Noviembre 2017-abril 2018.

Mitchell, W.J.T. (1996) "What do pictures really want?" *October 77.* Verano 1996, pp. 71-82.

Mitchell, W.J.T. (2003) "Mostrando el ver: una crítica de la cultura visual" En Revista Estudios visuales. Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo. Año 2003, Núm. 1, pp. 17-40.

Winocur, Rosalía (2013) "Los diversos digitales y mediáticos que nos habitan cotidianamente" En Grimson, Alejandro y Karina Bidaseca (Coord.) Hegemonía cultural y políticas de la diferencia, Buenos Aires: CLACSO.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310



Valeria Lepra

Licenciada en Artes Plásticas y Visuales por la Universidad de la República. Magíster en Educación Artística por la Universidad Nacional de Rosario. Doctoranda en el Programa de Arte y Cultura Visual de la Universidad Nacional de Rosario.

Docente del Departamento de las Estéticas de la Facultad de Artes (Udelar). Integra el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) en la Categoría Iniciación.

Presentó sus trabajos en eventos académicos a la vez que ha publicado artículos en revistas especializadas.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

TARÔ E ARCANOS MAIORES: COMPONENTES SIMBÓLICOS DA NARRATIVAS TEXTUAL DO CONTO "HISTÓRIA DA REDENÇÃO DA POBREZA" DE EDUARDO GALEANO

TAROT AND MAJOR ARCANA: SYMBOLIC COMPONENTS OF THE TEXTUAL NARRATIVES OF THE STORY "HISTÓRIA DA REDENÇÃO DA POBREZA" BY EDUARDO GALEANO

TAROT Y ARCANOS MAYORES: COMPONENTES SIMBÓLICOS DE LAS NARRATIVAS TEXTUALES DEL CUENTO " HISTORIA DE LA REDENCIÓN DE LA POBREZA" DE EDUARDO GALEANO

Leticia Fátima Arruda
leleleticia1313@gmail.com

Resumo

O presente artigo pretende relatar e discutir o uso do Tarô com foco nos arcanos maiores para compreender a narrativa textual da obra literária de Eduardo Galeano, em seu livro *Palavras andantes*, especialmente no conto "História da Redenção da pobreza", em que o autor conta a história de uma vila e suas dificuldades de sobreviver, até que, em certo momento, um homem de nome Felicinto encontra um emaranhado de dificuldades em seu trajeto na vida, sendo que o uso do Tarô vem para simbolizar alguns personagens e suas ações, em particular utilizando os arcanos maiores com 22 cartas, cujo objetivo é auxiliar e prever o futuro. Além disso, será abordado o descobrimento do Tarô, que é um campo misterioso e envolvente. Países como China, Índia, França e Egito fizeram o uso das cartas para descobrir o futuro, como calendário e para jogatinas e notícias da realeza da época. Por esses e outros usos, a migração dessas cartas popularizou-se no mundo do esoterismo e da arte.

Palavras-chave: Migração; Esoterismo; Tarô; Arte; Eduardo Galeano.

Abstract

This article intends to report and discuss the use of Tarot with a focus on the major arcana to understand the textual narrative of the literary work of Eduardo Galeano, in his book "Palavras andantes" focusing on the short story "História da Redenção da pobreza" where the The author tells the story of a village and its difficulties in surviving until a certain moment a

ISSN: 2718-8310

man named Felicinto finds a tangle of difficulties in his path in life, therefore, the use of Tarot comes to symbolize some characters and their actions using the major arcana with 22 cards whose purpose is to help and predict the future. In addition, the discovery of the Tarot will be addressed, which is a mysterious and involving field, countries like China, India, France, Egypt had the use of cards to discover the future, as a calendar, and even, as games and news from the royalty of time, among these and other uses, the migration of this card popularized the world about esotericism and art.

Keywords: Migration; Esotericism; Tarot; Art; Eduardo Galeano.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo informar y discutir el uso del Tarot con enfoque en los arcanos mayores para comprender la narrativa textual de la obra literaria de Eduardo Galeano, en su libro " Palavras andantes" con foco en el cuento " História da Redenção da pobreza" donde el autor narra la historia de un pueblo y sus dificuldades para sobrevivir hasta que en determinado momento un hombre llamado Felicinto encuentra una maraña de dificultades en su camino de vida, por ello, el uso del Tarot viene a simbolizar algunos personajes y sus acciones utilizando el arcanos mayores con 22 cartas cuyo propósito es ayudar y predecir el futuro. Además, se abordará el descubrimiento del Tarot, que es un campo misterioso y envolvente, países como China, India, Francia, Egipto tenían el uso de las cartas para descubrir el futuro, como calendario, e incluso, como juegos y noticias, desde la realeza del tiempo, entre estos y otros usos, la migración de esta carta popularizó el mundo sobre el esoterismo y el arte.

Palabras clave: Migración; esoterismo; Tarot; Arte; Eduardo Galeano.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

INTRODUÇÃO

O percurso deste artigo, pretende desmitificar a história da obra de Eduardo Galeano, utilizando o Tarô como abordagem de reflexão e narrativa textual, para refletir os personagens do conto "História da Redenção da pobreza", em que o personagem Felicinto passa por diversas trajetórias complicadas. Sendo assim, ao utilizar as cartas do Tarô para especulações e envolvimento da obra, os arcanos maiores serão o foco neste projeto por auxiliarem nesta jornada de descoberta dos personagens, ou seja, o esoterismo será o foco desta busca de enredo que Eduardo Galeano criou ao trazer um compilado de simbolismos do Tarô como um baralho divinatório ocultista, o qual possui fontes desconhecidas de sua criação. Entre o século XV e o XVII o tarô era dita como uma ferramenta de descoberta do futuro, conversa com deuses, calendários e até jogatinas e torna-se chave para analisar esta história que se passa na contemporaneidade.

Desta maneira, a migração das cartas do Tarô para diversos países, torna-se também fonte de especulação neste projeto, visando compreender a arte do esoterismo com foco nas relações humanas; sendo que a subjetividade entre a arte e a vida, mediante o uso do tarô encontram seu auge nas questões de relacionamentos, saúde e trabalho, que estarão presentes neste artigo. Logo, tudo em nossa volta é simbólico e intuitivo, apesar de centralizarmos o racional como a única fonte de descoberta das coisas. Portanto, o aprofundamento no Tarô é fundamental para aprimorar as muitas culturas que permeiam os estudos até hoje.

Portanto, abordaremos o uso do esoterismo como estudo neste artigo, mesmo que a palavra "esoterismo" seja uma noção estritamente ocidental, o termo esoterismo surge pela primeira vez em 1742 por um autor maçom, remetendo a um ensinamento interno, ou secreto, ministrado nas lojas apenas para os integrantes (Laurant, 1995, p.12); neste sentido, compreendemos que a palavra tem um teor de mistério e energia individual do pensamento de cada indivíduo. No entanto, o termo esoterismo contempla outros estudos:

> *1.O de um caminho ou prática que dirige aquele que o segue a um lugar o qual conteria um tipo superior de conhecimento através do contato direto com a tradição. 2. O de conhecimento rejeitado, marginalizado por uma tradição hegemônica*.
>
> Faivre, 1994, p.10.

Nestes termos, continuaremos a pesquisa, para que o uso do Tarô se envolva na compreensão simbólica da obra de Eduardo Galeano.

Portanto, o artigo irá resultar na seguinte estrutura para o desenvolvimento da obra: a compreensão da história do Tarô, enfatizando o uso dos arcanos maiores e relembrando os arcanos menores, bem como a história da migração das cartas; além disso, as cartas da sacerdotisa, do louco, do diabo e do mago serão exemplificadas figuradamente como análise visual, logo, envolveremos a história cultural e complementar do esoterismo e simbolismo; analisaremos a narrativa textual da obra "História da Redenção da pobreza" e a inter-relação do simbolismo e do Tarô. Também haverá a reflexão da obra de Eduardo Galeano com o

ISSN: 2718-8310

preceito do esoterismo, simbolismo, intuição, com os componentes simbólicos dos arcanos maiores, que terão um papel crucial para relacionar esses símbolos com a história da redenção da pobreza.

HISTÓRIA DO TARÔ

Para darmos início à história do Tarô, é preciso observar que sua origem é desconhecida e mística, ou seja, não existe um fundador do baralho de Tarô para podermos intitular um nome preciso. Neste sentido, a ascendência da palavra Tarô é corruptela de Toth, considerado o antigo deus egípcio da magia e da sabedoria como um possível fundador das cartas. Além disso, são diversas histórias e países das civilizações antigas que fazem parte da construção do legado com que o baralho místico marcou o mundo. Mediante os pensamentos de Aranha (2010, p.1): "O Tarô é um baralho de cartas de origem misteriosa e desconhecida. Sabe-se que sua existência é de no mínimo seis séculos", portanto, para os pesquisadores desta linha, o Tarô teve início no Antigo Egito, no livro de Toth, contudo, não devemos nos limitar somente a esta civilização. Antigamente as pessoas não tinham a facilidade de comunicação, o papel não havia sido descoberto e, portanto, outros estudos acerca da origem das cartas são relevantes. O Tarô também se desenvolveu nas culturas orientais Chinesas, Indiana e Persa, visto que, jogos como dominó e xadrez tiveram sua origem nestas mesmas culturas. Além disso, é neste mesmo período, que a utilização do papel como comunicação foi sendo ampliada para todos os territórios, trazendo, assim, mais especificidades de criação do Tarô em cada cultura, bem como suas diferentes maneiras de pintar, simbolizar e explicar.

Notadamente, o baralho se constitui de 78 cartas, divididas entre arcanos maiores, com 22 cartas, e arcanos menores, com 56 cartas. Foram inseridos mais tarde no baralho, divididos em duas sequências, uma de figuras e outra numérica de 1 a 10, tendo como sua continuação formada pelo Rei, Rainha ou Dama, Cavaleiro e Valete; logo, restaram mais 22 cartas especiais, chamadas pelos italianos como "trunfos" e, pelos franceses, "atouts", que traduz as cartas que se sobrepõem às outras. Portanto, esta ligação de símbolos e números também está atribuída ao baralho do povo cigano, que já utilizava como arte divinatória em suas viagens.

> *É possível que haja uma ligação entre a origem do baralho e os ciganos. Alguns historiadores associam as cartas com os ciganos originários do Indostão forçados a sair da Índia, no início do século XV, por Timur Lenk, conquistador islâmico de grande parte da Ásia Central e da Europa Oriental.*
>
> Ibidem, p. 12.

Além disso, os ciganos ficaram por um tempo sendo conhecidos por serem os criadores do tarô, porém, esta hipótese perde fama quando a história revela que já existia o jogo de cartas mesmo antes da chegada do povo cigano. Há também teorias de que o Tarô foi criado pelo

grupo Mamelucos[1], que invadiram o Egito entre os séculos XIII a XVI, fazendo câmbio com o sul da Europa, migrando o jogo de cartas por toda a Europa.

Sendo assim, apesar das diversas histórias e pesquisas em torno do descobrimento do Tarô, é fato entender que inúmeros países e civilizações antigas se conectaram e migraram seus estudos sobre o baralho místico, que perpetua até hoje. Apesar disso, sabe-se que não foram nem os chineses e nem os mamelucos islâmicos que "descobriram" o Tarô. Consequentemente, os chineses inventaram as cartas lúdicas chamadas de naipes, e os Mamelucos poderiam ter migrado as cartas para toda a Europa, onde a base de invenção dos primeiros Tarocchi ou Tarô, que são cartas com desenhos representando o cotidiano da realeza do Norte da Itália.

Deste modo, foram diversos países que obtiveram seus conhecimentos próprios sobre o baralho, construindo os seus significados e símbolos pela própria experiência cultural, porém, sua dimensão mundial como um jogo místico e esotérico, associada ao inconsciente e à nossa trajetória de vida guiadas pelos símbolos, imagens e números, são deveras assuntos que discorremos logo adiante.

O Tarô sempre foi ponte de curiosidade e interesse de diversos pesquisadores, místicos, magos, sacerdotisas sobre sua verdadeira fonte; livros antigos e mapeamento histórico foram revistos por muitos, apesar disso, desvendar sua origem não é tarefa fácil, portanto, ainda sobre o mistério que rege o Tarô, compreendemos que:

> *Dúvidas sobre o criador original das cartas de tarô, a época e o local da sua criação, o significado de seus símbolos complexos e até mesmo a origem do nome "tarô" há muito tem sido debatido, inspirando tanto uma erudição séria quanto uma especulação insana.* [...].
>
> Bem-dov, 2020, p. 20.

Sendo assim, mediante as observações de alguns pesquisadores, os primeiros baralhos de cartas surgem na China, com outros jogos como o dominó.

> As cartas de baralhos só começaram a existir depois da invenção do papel, a qual os historiadores atribuem aos chineses de mais ou menos cem anos antes do nascimento de Cristo. Muitos historiadores acreditam que os chineses antigos inventaram o baralho e outros jogos como o dominó e o *mahjong.* Com o tempo, as cartas vieram para o oeste através de rotas de comércio e se popularizaram nos países árabes no Oriente Médio. As cartas mamelucas do século XIV, do Egito, são surpreendentemente semelhantes às cartas modernas e às cartas numéricas do tarô.
>
> Louis, 2019, p. 27

[1] [...] um grupo de nômades oriundos da Turquia e da Rússia e treinado para lutar ao lado dos exércitos muçulmanos no Egito. [...]. (IRWIN, 1986, apud SANTA ROSA JUNIOR, 2010, p. 12).

Portanto, diversas fontes comentam e geram controvérsias sobre a trajetória do Tarô em diversas civilizações. Segundo Bartlett (2011), teria surgido através dos Cavaleiros Templários; outros afirmam que o conhecimento sobre o tarô apareceu com a chegada dos ciganos. Logo, surge a concepção do "Livro de Thoth", localizado no Antigo Egito como um campo originário de descobrimento da carta.

> Embora sua trajetória histórica ainda cause polêmica entre os pesquisadores e ninguém saiba datar com precisão sua origem, há evidências que permitem descobrir várias pistas confiáveis. Supõe-se que o Tarô nasceu com o advento da impressão no século XV e, sobretudo, com o desenvolvimento da xilogravura. Segundo os historiadores, teria surgido há cerca de quinhentos anos e, portanto, em teoria, remontaria à época do Renascimento. Embora os baralhos de tarô europeus tenham se inspirado nas cartas dos mamelucos islâmicos, das quais seriam primos distantes, o Tarô teria aparecido, de fato, na Lombardia do século XV, por volta de 1420, [...].
>
> Parisse, 2020, p. 9.

Enfatizamos neste artigo que é improvável "descobrir" quem realmente criou o tarô para o mundo, evidenciamos que o Tarô é um baralho místico com o intuito de promover o uso da intuição, simbolismo e subjetividade do homem no mundo e também que foi criado e desenvolvido por um multiculturalismo universal, baseado em civilizações antigas. O simbolismo e o Renascimento Italiano foram marcas importantes para que o Tarô se transformasse em um campo privilegiado do ocultismo, ou seja, foi nesta época que aconteceu a mudança de pensamento do Teocentrismo para o Antropocentrismo, uma característica importante para que o reconhecimento do Tarô se popularizasse na Europa, ou seja, não negamos que o Egito, Índia e China tiveram importantes destaques na construção do baralho, compreendemos que foi necessário a junção de várias culturas para que o único entendimento do Tarô fosse o de desmitificar as fases do seres humanos na vida, compreendendo sua trajetória na vida, baseada em dores, sofrimento, vida, morte, alegria, amor, saudade, equilíbrio, força, medo, coragem, intuição, sorte; tais palavra sugerem importantes paralelos entre o homem e o divino no mundo, contudo, o a concepção de um Deus único em palácio com ouros e joias centralizado na religião católica, de certa forma, é questionado pelo Tarô, que traz à tona os caminhos que cada pessoa pode seguir, por sua própria escolha de vida.

APRESENTAÇÃO DO TARÔ

Neste item, faço uma breve apresentação do baralho de Tarô de Rider Waite. Antes, precisamos relatar que não existe um único baralho correto para a leitura das cartas, pois, até o começo do século XX as cartas existiam apenas em contextos culturais extremamente restrito e utilizavam sua função como cartomancia, portanto, o baralho mais conhecido atualmente, mas que não será o baralho que iremos utilizar para análise deste projeto, é o Tarô de Marselha, inventado no século XIV, quando ao *Trunfos*-Tarô foram acrescentados quatro

ISSN: 2718-8310

arcanos maiores no baralho, no norte da Itália, tornando-se popular em três cidades: Bolonha, Ferrara, Milão. Logo depois da repercussão, diversos conheciam a história do Tarô, começando pelo baralho de Marselha, berço renascentista Italiano e antropocêntrico da época.

Porém, a expressão "Tarô de Marselha" recebeu este nome no século 1856 por Romain Merlin, livreiro e historiador de Tarô da época. Segundo Godo (2020, p. 9):

> *Para dar nome a uma variedade de designs intimamente relacionados que estavam sendo criados na cidade de Marselha, ao sul da França, desde meados do século XVII – por exemplo, o Tarô de Jean Noblet (1650); o de O Taro de Marselha; O Tarô de Marselha de Jacques Vieville (por volta de 1650); o de Pierre Madenier (1709); o de Jean Dodal (por volta de 1715); o de Nicolas Conver (1760); e o Tarô de Marselha de Grimaud (1930), o mais famoso de todos.*

Dessa maneira, o seguinte artigo irá se debruçar sobre o baralho de Rider Waite. O criador do Tarô de Rider Waite se intitula Dr. Arthur Edward Waite, considerado o grão-mestre da ordem Aurora Dourada, ordem hermética fundada em 1888, grande ocultista renomado da época, conhecido também como o recriador do Tarô, visto que, sua interpretação do Baralho é mais enriquecedora de simbolismo e números que fazem parte do jogo.

O Tarô foi desenhado pela artista visual e também membro da ordem Pamela Colman Smith, suas iniciais "PCS" estão marcadas em todas as cartas do Tarô. O Baralho de cartas possui 22 Arcanos Maiores e 56 Arcanos Menores. Não existe uma fonte verídica, a maioria das histórias contam que os 56 baralhos foram incorporados no jogo mais tarde, também existindo uma sequência de Rei, Rainha ou Dama, Cavaleiro e Valete. Podemos conferir as configurações emblemáticas que circulam entre os diferentes arcanos.

> Não se sabe ao certo a origem das cartas do baralho tradicional. Nem se pode afirmar, com certeza, se o conjunto dos 22 trunfos ou Arcanos Maiores - com seus desenhos emblemáticos - e as muito bem conhecidas 56 cartas dos chamados Arcanos Menores - com seus quatro naipes - foram criados separadamente e mais tarde combinados num único baralho, ou se, desde seu nascimento, tiveram a forma de um baralho de setenta e oito cartas. Existe, no entanto, um ponto de concordância entre a maior parte dos estudiosos: raros imaginam que se trataria de alguma manifestação ingênua de "cultura popular" ou de "folclore". Ao contrário, a abstração das 40 cartas numeradas, bem como as evocações simbólicas dos trunfos, permite associações surpreendentes com inúmeras outras linguagens simbólicas. (Compilação de Constantino K. Riemma https://www.clubedotaro.com.br/site/h22_1_origens.asp)

Portanto, iremos enfatizar nesta pesquisa os 22 arcanos maiores do Baralho de Rider Waite, são eles: O Louco, O Mago, A Sacerdotisa, A Imperatriz, O Imperador, O Hierofante, Os Amantes, O Carro, A Força, O Eremita, A Roda da Fortuna, A Justiça, O Enforcado, A Morte, A Temperança, O Diabo, A Torre, A Estrela, A Lua, O Sol, O Julgamento, O Mundo.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

O conhecimento do Baralho do Tarô para fins esotérico e divinatórios foram descobertos para esta utilização mais tarde, pois, na realeza, o uso das cartas estavam estritamente ligados ao cotidiano da corte da época, como casamentos, roupas e notícias do rei para o povo.

> *Sejam os baralhos de Tarô para fins lúdicos, dos que são para fins herméticos e autoconhecimento, ficou definido que, o termo Trunfo ficaria sendo utilizado às cartas lúdicas, já às cartas ocultas, o termo seria então, o Arcano. Dado os fatos, entendemos que o Tarô não nasceu com fins místicos, e sim, tão somente, com o propósito de contar os fatos sociais da época, sobretudo, da nobreza renascentista, através de imagens pintadas, estampadas em cartas e utilizadas em jogos lúdicos, que mais tarde seriam, sim, utilizadas também à arte da divinação".*
>
> Naiff, 2020, p. 28 e 29

O Tarô é uma ferramenta precisa e preciosa para aqueles que manipulam, o sentido lúdico e mágico sobre as cartas são existentes quando o jogo está centralizado na vida da pessoa que consulta. O acesso ao EU - INTERIOR é o aspecto mais preciso que as cartas trabalham, pois cada imagem e cada símbolo que nela surge tem relativos preceitos importantes sobre nossa vida e nossas ações, mensagens intuitivas e adivinhatória para podermos caminhar em passos firmes e confiantes em nossos sonhos e vontades internas.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

TARÔ RIDER WAITE

Os 22 Arcanos Maiores



Figura 01 - Taro de Rider Waite, fonte:
http://tarotoraculomilenar.blogspot.com/2011/06/arcanos-ocidental.html

ISSN: 2718-8310

O Tarô pode ser considerado um livro visual com símbolos e números, que rege sempre um personagem com movimentos e significados sobre os objetos e a ação, ou seja, ao interpretar cada carta o leitor sugere a si um olhar mais intuitivo e subjetivo sobre as cartas, isto é, a necessidade de querer saber sobre a vida e os caminhos podem esotericamente ser descobertos para aquele que interpreta.

Tudo está relacionado a cada imagem, número e história que acompanha cada peça, sendo que, cada um tem um propósito singular e criativo particular dos 22 arcanos maiores, que aparentemente não tem nada em comum entre eles, porém, se completam e se unem contando uma história grafada em qualquer ser humano no mundo. Seja vivendo seus amores, dores, momentos, lembranças, perdas e sucesso, a capacidade que cada ser humano tem de viver a sua vida e de certo modo, escolher o seu caminho é inerente a qualquer um, isto é, as cartas auxiliam em conjunto com a intuição a harmonização do seu atual momento de vida, abrindo uma visão sobre algo ou alguma coisa que Nós-Eu não costumava enxergar.

Sobretudo, cada signo contido na carta do Tarô equivale a um significado subjetivo e instintivo daquele que interpreta, isto é, fases da vida que lidam com saúde, relacionamentos e trabalho.

Vamos agora apresentar algumas cartas dos 22 Arcanos Maiores e seus receptivos significados.

A NARRATIVA DO TARÔ

O Tarô pode funcionar como uma carta enigmática e oculta, ou seja, um baralho com imagens e símbolos que possuem significados e sentidos para situações cotidianas da vida. Neste caso, utilizaremos como fonte de pesquisa as 22 cartas dos Arcanos Maiores, nos quais podemos compreender que este conjunto relata uma situação futura mais precisa da vida daquele que a interpreta, segundo Aranha (2010, p.17), “Tudo se relaciona a partir da exclusividade de cada imagem, de cada detalhe desenhado minuciosamente, tecendo um propósito criativo na sequência lógica e particular do caminho dos 22 Arcanos”, ou seja, mesmo cada carta possuindo o seu lado particular, elas possuem algo em comum no seu todo, símbolos ocultos e uma narrativa da história.

A utilização das imagens como um fator de adivinhação faz parte de uma narrativa que acompanha a evolução dos homens desde sempre, pois os seres humanos necessitam transmitir mensagens e se conectar ao conhecimento; cada carta conta uma história sobre algo e sobre alguém, além disso, os Arcanos Maiores são fontes importantes de destaque para esta história, visto que os 22 Arcanos são mais precisos sobre cada particularidade da vida das pessoas e as fases que cada ser humano passa para evoluir, logo, compreendemos narrativa segundo a perspectiva de que ela:

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

> (...)está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, nunca houve em lugar nenhum povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm as suas narrativas. A narrativa está sempre presente, como a vida".
>
> Barthes, p.103-104

Contudo, ao nos debruçarmos sobre o estudo do Tarô, como mistério, oculto, esotérico, místico, entre outros adjetivos pertinentes, compreendemos que este desconhecido pode falar, que as imagens e os símbolos que cada carta propõe pode comunicar situações que não conseguimos enxergar. Este desafio começa a ser decifrado quando compreendemos que a palavra "Arcano" significa "Mistério", esta obra silenciosa traz interpretações enigmáticas, que estão vinculadas ao nosso cotidiano. Portanto, se invertemos as letras da palavra Tarô, construímos outra palavra chamada "ROTA", o que Oswald With intitula como caminho simbólico para a compreensão dos 22 ARCANOS, no entanto, ROTA traz o sentindo de distribuir os 22 arcanos de maneira circular a começar pelo arcano 1 e terminar no Arcano 22 ou 0.



Carta 02: A Sacerdotisa

O enigma posto nesta carta, faz jus à sua simbologia, uma mulher sentada em um trono, em seus pés tem a lua, e ambos os lados possuem cores diferentes, lembrando o yin e yang, esta carta é o símbolo da intuição, da energia passiva, e do inconsciente, tem total conhecimento

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

sobre a sabedoria interna, o mistério, a quietude, indicando que temos que parar e ouvir a voz interna em nós mesmos, além disso, é uma carta que estimula as situações externas a se moverem.



Carta 15: O Diabo

Uma das cartas mais temidas do baralho, quando aparece o The Devil para o jogo os relacionamentos estão postos sobre a mesa. Simbolicamente, nota-se um homem e uma mulher juntos, relacionando-se com a imagem católica de Adão e Eva, pois os dois estão acorrentados, por vontade própria; visualmente nos deparamos com a ideia de um relacionamento tóxico, abusivo, violento. A carta do diabo, é uma carta misteriosa, pois, é um ícone que está em nossa vida, porém, a ideia de existir um diabo é negado por alguns por estar relacionado com a religião católica, e mais: á mentira, aos vícios, ao medo, à persuasão, à falsidade, à maldade, ao egoismo, à violência, que são aspectos negativos que envolvem esta carta e tudo aquilo que existe em nosso mundo.

Desta maneira, analisaremos, quatro cartas: o Louco, Mágico, a Sacerdotisa e o Diabo para compreendermos que as cartas do Tarô representam uma concepção do lúdico e da arte divinatória, ou seja, um simbolismo advindo do inconsciente humano nos revela fatos de nossa vida que não compreendemos, mas que estão acontecendo. Portanto, seguiremos para o próximo tópico para entender melhor esta concepção.

O SIMBOLISMO E ESOTERISMO NO TARÔ

O simbolismo tem fontes de nascimento no século XVIII e constituiu seu crescimento no século XIX, logo, a revolução industrial nasceu para compreender o mundo de uma maneira

ISSN: 2718-8310

efêmera, rápida e fugaz, ou seja, foi neste crescimento das máquinas e da necessidade do homem em trabalhar em produzir rapidamente e sem a necessidade de pensar sobre ele mesmo no mundo, que a humanidade constrói um conceito diferente, o simbolismo, nascido para significar as situações humanas através da arte, questionando, refletindo este homem e o mundo em que habita.

A contemplação da palavra "esoterismo" contém fontes diversas e repletas de segredos e contradições, indícios de que, segundo Jean-Pierre Laurant, o termo "Esoterismo" surge pela primeira vez em 1742 num autor maçom [2] ,".. e lá remete a um ensinamento interno, ou secreto, ministrado nas Lojas apenas aos seus integrantes" (cf. Laurant, 1995, p.12). Com esta descoberta, a palavra *esoterismo* possui outros sentidos, como: 1) O de um caminho ou prática que dirige aquele que o segue a um lugar o qual conteria um tipo superior de conhecimento através do contato direto com a *tradição* ou 2) o de conhecimento rejeitado, marginalizado por uma tradição hegemônica (cf. Faivre, 1994, p.10). Os estudos das escolas e dos métodos que eram aprendidos poderiam ser uma fonte importante de contato com o esoterismo, o estudo do místico e do oculto eram uma maneira de alcançar o lugar que se quer atingir.

Portanto, sabe-se que apesar dos estudos sobre esta palavra na filosofia ocidental, tudo que contém a palavra "esotérico" é rejeitado como algo negativo, portanto, este pensamento é onipresente do homem que não quer pensar fora da caixa e alega que tudo está no dogma da religião. O pensamento do homem é racional, sendo ele mesmo que determina aquilo que entra no campo como aceitável ou passível de estudos.

> *O Julgo da Teologia acerca do esotérico o tornara periférico ou excluído; entretanto, o desmantelamento do lastro que sustentava a hegemonia da Teologia fez surgir um campo vasto passível de inúmeras abordagens, sem a necessidade da Teologia para acessá-la. Ou seja, foi primeiro necessário "ir para fora" do teológico, para acessar o esotérico por meio dele mesmo (o interno), ou seja, desde a perspectiva - no sentindo mesmo de visão - do esoterismo, recuperando-o do exílio, do claustro teológico.*
>
> Vieira, Santana, 2014, p. 5.

Tudo está na questão de dentro e fora, aquilo que faz sentido para eu expressar para o mundo e naquilo que eu realmente acredito que seja verdade, e que muitas vezes está oculto sobre os meus próprios pensamentos, por medo, e receio da negação das pessoas que não se adentram ao desconhecido. Trabalhar o nosso instinto é não esquecer que somos humanos, vivemos em um mundo onde presenciamos o racional como maneira de compreender a vida, e esquecemos da veracidade de que nosso instinto trabalha a nosso favor, pois o nosso pensar e agir está inteiramente ligado ao que pensamos. De acordo com Jung (2013g, p. 230), "As formas de pensar e agir do ser humano não seriam fruto do acaso, mas seriam influenciadas por trilhas de possibilidades pré-estabelecidas, presentes na própria estrutura do cérebro", sendo assim,

[2] La Tierce, Nouvelles obligations et status de la très vénérable corporation des francs maçons, 1742.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

Freud compreendia que o instinto sexual era fonte potencial de desenvolvimento da mente do homem, logo, diferente de Jung, o mesmo pensa que existem outras fontes de instintos.

Basicamente, existem grupos de instintos que Jung propõe como reflexão: o instinto de autopreservação, da preservação, reflexão, ação, criatividade; neste ínterim, iremos relacionar o instinto da reflexão como forma de união com os elementos de interpretação do Tarô, pois é pelo uso das cartas do baralho que fazemos associações que confrontam nossa vida. Segundo Gonçalves(2021, p. 120) "o que leva a uma maior variabilidade de suas respostas, funcionando como uma espécie de raciocínio instintivo, que está na base das produções culturais mais complexas", ou seja, é através do instinto de reflexão que permeia os hábitos cotidianos que atingimos a compreensão sobre o rumo da vida, portanto, o uso do Tarô como um baralho místico está voltado para a reflexão dos nossos atos presentes e futuros. Assim demonstra o pensamento de Naiff (2020, p.13),

> *Quanto à sua literatura propriamente dita, registros nos mostram que por muitos séculos o Tarô foi utilizado simultaneamente, tanto de forma lúdica quanto espiritual. É importante observar esse aspecto, pois na Europa ainda se utilizam as cartas do Tarô para torneios de jogatina. Por isso, em francês, para se definir a forma de utilização das cartas, se diz: tarot a jouer (tarô para brincar, jogar) ou tarot divinatoir (tarô para adivinhar, ler). Em toda a América do Sul e Central, onde não há a cultura de "brincar" com o tarô, algo parecido com o famoso jogo do buraco, não se faz essa distinção, pois é tido como algo intocável e sacralizado. Contudo, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, quem faz uso da jogatina não utiliza o oráculo e vice-versa. É tudo uma questão de crença e cultura.*

Portanto, é a partir das cartas lúdicas e esotéricas que compreendemos, através da nossa intuição, os simbolismo que cada revelação mostra para nosso dia. A tiragem de cartas feita pela pessoa que estuda tarô é compreendida por vários aspectos, entre elas estão o uso da intuição como maneira de interpretar o simbolismo existentes que se relacionam com o mentalizado, e a reflexão sobre o que a pessoa que pediu a leitura espera, pois a conexão parte da sintonia das duas.

As mulheres que dominavam sobre a arte da adivinhação eram chamadas de cartomantes[3]. Mulheres e homens iam atrás das consultantes das cartas mágicas para saber sobre saúde, relacionamento e trabalho. Contudo, a aceitação das mulheres no ciclo ocultista só aconteceu no século XIX, sendo desta época os primeiros registros de tarô como preceito divinatório.

[3] Um fato curioso: somente os homens podiam ilustrar e produzir as cartas do Tarô, as quais só utilizavam em sua forma lúdica, enquanto as mulheres jogavam também em sua forma oracular. Podemos assegurar que o Tarô adivinhatório (oráculos, espiritualidade) era essencialmente uma arte feminina e, talvez, por estar inserido em uma sociedade misógina, as ocultista tenham de recusar a estudar sua rica simbologia (NAIF, 2020, p.13).

ISSN: 2718-8310

Contudo, o uso das cartomantes para a leituras de cartas, significou uma desconstrução da misoginia e sexismo, marcando a história da luta feminista, pois, é com este debate que o esoterismo se revela uma arte divina oculta. Os simbolismos nas figuras das cartas que decodificam verdades da vida alheia, o presságio, o aviso, aspectos que também resultam de reflexão sobre os próprios atos, tornam-se parâmetros importantes para levarmos o Tarô para outro patamar de compreensão. Além disso, os personagens que atuam em cada carta estão revestidos de contos e histórias que se reproduzem em nosso cotidiano.

HISTÓRIA DA REDENÇÃO DA POBREZA

A Narrativa é uma história que está em nossa vida, um contador de história precisa sempre relatar os fatos, os personagens e os momentos em que se passa o enredo. Sobre isso, o escritor e jornalista uruguaio Eduardo Galeano, caminhou em passos firmes e lúdicos quando escreveu o livro *Palavras Andantes*, uma obra de 2017 (1ª ed.), as gravuras são de José Francisco Borges, com um toque da tradição do cordel. Um livro lindo, simples e folclórico. Muitas das histórias descritas por Galeano são de cunho humilde, simbolistas, com imagens que desenham o pensamento do leitor em se aprofundar na obra, em que aparecem animais, pessoas, roupas, situações cotidianas, relacionamentos, morte, saúde e mistério, para enumerar algumas das palavras abarcadas por este livro.

Sobretudo, compreender a obra está muito além do que ler e interpretar, afinal o leitor se sente imerso e aflito em cada palavra de Galeano. A história é corrida, explicativa e, além de tudo, enigmática. O brincar com a situação de miséria vem carregado de questionamentos e significados folclóricos em cada conto. Diante disto, iremos analisar o conto "História da Redenção da Pobreza", que se inicia na página 173. Primeiramente, ao abrir este capítulo da obra, você se depara com figuras interessantes feitas pelo artista J. Borges; logo na primeira página você encontra mulheres carecas ao redor de uma pedra, com gestos de religiosidade, como se tivessem rezando para alguém, logo, os homens estão ao lado erguendo as mãos, como se quisessem tocar nas mulheres. Ao lado, você encontra a foto de um homem com dois chifres e uma cauda, simbolizando a imagem de um demônio, ele está carregando um animal que lembra um caranguejo.

De acordo com esta primeira página do conto, podemos referenciar vários detalhes simbólicos que o Tarô atravessa em cada carta. Porém, iremos analisar este fato ao final deste capítulo para compreendermos melhor; seguiremos com a contação da história para conhecer o seu todo. A história começa com a seguinte citação:

> *O derradeiro galo já tinha virado sopa. As viúvas cavavam a terra à procura de grãos; e encontravam lixo. A aldeia estava nas últimas. Não havia mais nenhuma única moeda para pagar os mercadores que muito de vez em quando passavam por ali. Eles cobravam levando a única coisa que havia; as mulheres ficavam com cabeça raspada e os homens com um rim só.*

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

Galeano, 2007, p. 173.

Neste episódio, vemos a alusão que dialoga com as imagens que estão no começo da obra, em seguida, Felicinto, que é o protagonista da história, entra em ação, para transbordam as dúvidas e questionamentos.

> *Em plena noite, Felicinto foi pescar alguma coisa para aliviar a fome. Ia a caminho do rio, quando de repente o mato despencou em cima dele e o encurralou. Os tentáculos cheios de espinhos cortaram-lhe o passo e atacaram. Felicinto se defendeu a golpes de facão, mas os galhos cortados tornavam a se unir e o matagal cortado tornava a se erguer. E o mato já o estava devorando, quando de repente uma língua de fogo abriu caminho para Felicinto, no meio do emaranhado.*
>
> Galeano, 2007, p.173 e 174.

Felicinto, nesta história, é o protagonista, ele caminha sozinho por um certo momento, até que encontra um companheiro que segue com ele a viagem, um desconhecido. O viajante que está com Felicinto era um homem lavrado de diamantes e com chapéu de peão que de tão grande que escondia o rosto.

> *Não trocaram nenhuma palavra. No meio do caminho, o caminhante parou para fumar. Não ofereceu, e Felicinto teve a atenção chamada para o estilo: o homem arrancou um dólar da orelha, esfregou-o contra a unha, fez chama. Quando acendeu o cigarro, todas as suas roupas se iluminaram feito brasa ardente, da única bota ao chapéu de Jalisco, empetecado de joias.*
>
> Galeano, 2007, p. 174 e 175.

A história transmuta do enredo e passa para o lúdico, ou seja, o homem que caminha com Felicinto é um desconhecido, com a magia em suas mãos, o místico e o esotérico, aquilo que não podemos compreender a olho nu e que está repleto de símbolos. Portanto, antes mesmo de Felicinto observar aquelas joias e pedir um empréstimo para comprar comida, o galo canta quando o homem misterioso acende uma chama de fogo na palma da mão, e encendei-a tudo o que é visto, terra, árvores. Esta parte da história é marcada de tragédia, segundo Galeano (2007, p. 175), "Era o último galo da aldeia, o galo sacrificado, cantando da morte: cantava fora de hora, pelo puro prazer de incomodar. E assim que o cacarejo rompeu a noite, o luxuoso cavalheiro desvanece-se no monte". Por fim, o estranho personagem que se uniu à caminhada de Felicinto era um mago? Bruxo? Demônio? Muitos questionamentos sobre quem poderia ser este personagem.

Ao longo da história, o protagonista não consegue mais sobreviver na terra, pois tudo estava queimado, e não havia mais onde pescar e nem dormir. Depois do momento turbulento, entre as queimadas, ele encontra a dama da noite que lhe fez um trato, por Felicinto não pedir nada

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

em troca para o diabo, a mulher de véu preto lhe ofereceu pedras em troca de um beijo, logo, em todo o local que ele observava podia colher pedras.

> *No dia seguinte, Felicinto encheu um saco de pedras, jogou-o às costas e começou a caminhada para a cidade de Oaxaca. Caminhou vários dias, curvado pelo peso. E num mercado dos subúrbio, sentado no chão, anunciou sua mercadoria. Desde o amanhecer, Felicindo passou gritando: - Pedras! Pedras! Ninguém comprou.*
>
> Galeano, 2007, p. 177.

Ao longo da história, o protagonista não consegue vender as pedras, e no caminho para um lugar sem rumo, encontra uma senhora que aparece como um vulto, ela lhe oferece uma comida e uma máscara para que se esquentasse do frio, logo, o louco volta para o seu caminho sem destino e continua um trajeto de ida e sem volta, sem olhar para trás, encontra a sorte no caminho, ele coloca a máscara. "*Com isso, cubra a sua cara, que é o que tem de mais despido*" (Galeano, 2007, p. 177). Dessa maneira, ele esquece quem era ou o que já foi no mundo e passa a assumir outra identidade.

A máscara que lhe foi dada era um símbolo de que nunca mais Felicinto pode se desfazer, pois, ao caminhar para outros trajetos em sua vida sem direção encontra um grupo de homens que observa dormindo.

> *Felicindo não tinha visto que havia outros homens dormindo no calor. Eles despertaram antes dele, com as primeiras luzes, e ao vê-lo, gritaram: - O diabo! e perderam-se em disparada no horizonte. A gritaria fez com que ele pulasse. Felicindo viu aquele pessoal voando na poeira, e num prado vizinho viu algumas mulas pastando. Os ladrões haviam abandonado, nos alforjes das mulas, os lingotes de ouro do banco que tinham assaltado.*
>
> Galeano, 2007, p.177.

Em suma, a história da redenção da pobreza é um conto fantástico de mistério, fantasia, folclore, superstição e tem um enredo muito forte no inconsciente do homem e seu caminho no mundo, como um viajante sem rumo em busca de comida. Portanto, analisaremos a relação simbólica que as cartas do Tarô têm em comparação com a história relata.

OS ARCANOS MAIORES E OS SÍMBOLOS DA HISTÓRIA

A princípio, o conhecimento sobre o baralho Tarô de Rider White tornou-se o viés para que se fizessem a comparação com o conto de Eduardo Galeano, "A história da redenção da pobreza", . Quando me propus a pesquisar o Tarô, cartas nos quais eu jogo faz dois anos, eu compreendi que o caminho de qualquer ser humano é entendido por suas relações e pela sua

ISSN: 2718-8310

ação de aceitar o seu próximo caminho, e sobre isso é que a relação do conto com o tarô se faz.

Em todo o trajeto da história, Felicinto está à procura de comida e de um lugar para morar. Morando em uma vila sem condições e prestes a ser invadida pelos policiais, ele teve a escolha de caminhar sem rumo à procura de comida, nisto o símbolo de caminhar sem rumo ganha significado com a carta do Louco dos arcanos maiores, sendo a primeira carta do baralho. Segundo Eliana Sousa, do blog Tarot Farm:

> Quando o Louco estiver em sua tiragem de tarot, esteja pronto para viver o momento. Ele aponta para um novo começo emocionante, que envolverá assumir riscos. Esteja aberto a essa oportunidade e tenha fé no caminho à frente. A recompensa por dar o salto de fé tem potencial ilimitado. Mesmo que o Louco não venha com uma promessa de sucesso, ficar parado para sempre impedirá que você alcance todo o seu potencial.
>
> Sousa, 2022.

Neste ínterim, observamos o trajeto do protagonista e entendemos que sua ação na história transmuta com a do Louco, sem saber para onde ir, somente atrás do que precisa naquele momento, sem olhar para as consequências, ou seja, Eduardo Galeano cria um personagem viril e sem conhecimento sobre as circunstâncias que a vida poderá mostrar. Logo, no decorrer da história, outro viajante faz companhia para Felicinto, porém, em nenhum momento os dois trocam olhares, então, com a ação do galo que está se preparando para a morte, o homem se revela um mágico, mago ou até mesmo um demônio. Ou seja, o fogo nas mãos, inesperadamente, queima pedaços de terras com frutos e lugares para descanso e com esta magia o personagem some e fica somente a destruição.

Apesar disso, Felicinto continua caminhando à procura de comida e um local para dormir, não encontra e fica desolado, no meio do caminho, encontra um vulto de uma mulher com véu preto, que se chama dama da noite e enfeitiça o personagem e diz que ele pode conseguir tudo o que deseja, pois em nenhum momento ele pediu nada para o demônio. Nesta parte do enredo, podemos considerar que a dama da noite é uma feiticeira ou a sacerdotisa, que se encontra também no tarô, visto que, a carta 2 dos arcanos maiores simboliza a intuição, o recebimento do inconsciente. Esta carta simboliza o yang e yin, possuindo todos os elementos de transformar a realidade externa. Com isso, o personagem caminha com um amontoado de pedras nas costas à procura de alguém para comprar.

Todavia, Felicinto caminha devagar e com pedras em suas costas, de modo a trocar por dinheiro ou comida, mas não encontra ninguém que queira e, no meio do caminho, sozinho e com fome, encontra novamente uma senhora. Ela está comendo um empada, que oferece para ele, que aceita um pedaço. Quando ela entrega a comida também mostra uma máscara. Contudo, Felicinto aceita a máscara, para cobrir o rosto; “Com isso, cubra a sua cara, que é o que tem de mais despido” (GALEANO, 2007, p.177), assim a mulher diz, e desaparece. O protagonista coloca a máscara e volta para a aldeia. Ao dormir no trajeto, um grupo de

ISSN: 2718-8310

rapazes se assusta com a imagem de Felicinto, pois ele tinha se tornado um demônio, havia chifres em sua cabeça e uma cauda pontuda.

Afinal, a história não poderia se tornar algo tão diferente do que o baralho do Tarô, que simbolicamente remete a fases de nossa vida, em que, certa vezes, somos um demônio, um louco, uma sacerdotisa, um mágico, e conforme caminhamos em nosso trajeto nos modificamos, pois o nosso cérebro funciona pela ação do corpo e pela objetividade da mente, e nesta relação de reflexão surge a intuição, que nos guia. Com isso, nesse paralelo entre o Tarô e o conto de Eduardo Galeano, estabeleço os componentes simbólicos que cada história, seja ela fictícia, folclórica, possui. Em síntese, se até os contos têm símbolos que nos traduz a vida, por que de fato o tarô não será um meio de relacionar a nossa vivência?

CONCLUSÃO

Como resultado esperado deste artigo, o simbolismo foi uma vertente que passou por diversos episódios de compreensão para se tornar o que tanto utilizamos em nosso meio, logo, o Tarô convoca este entendimento para que nós possamos transicionar entre os dois mundos, a descoberta dos símbolos com a utilização das cartas do Tarô; portanto, as imagens e números que cada carta dos 22 Arcanos maiores revela são imagens efetivas, intuitivas que levam à descoberta de revelações da nossa vida e dos objetivos, como também em relação à saúde, aos relacionamentos e ao trabalho. Esses parâmetros são utilizados pelas cartomantes a fim de descobrir algo que por muitas vezes está em nossa visão e não conseguimos perceber.

Logo, a história de Eduardo Galeano, em seu livro *Palavras andantes*, especificamente no conto ”História da Redenção da Pobreza”, tem como primícia a vida de Felicinto, um homem comum, que está em busca de casa e comida. Durante todo o trajeto deste personagem na história, compreendemos que as cartas do Tarô simbolizam o trajeto de vida, logo, evidenciamos que a carta do Louco relaciona com a situação inicial de Felicinto nesta história, indeciso, aflito, curioso, preocupado, aventureiro, aspectos inerentes à simbologia do Louco, no decorrer da trama, notamos, ainda, o aparecimento de outro personagem, sem identificação, mas, em sua única ação na história, mostra que é supostamente um mágico que está guiando Felicinto para algum local. Quando o mágico traz o caos, o protagonista não vê saída e continua caminhando.

Neste impasse, sem saber para onde ir, encontra uma mulher misteriosa com um véu preto entre o rosto, que lhe oferece um beijo e comunica palavras de poder para sua vida, quando ela aponta para um monte longe da vista dos dois, pedras surgem, portanto, a Feiticeira surge na trama ou a sacerdotisa, que vem para indicar intuição e aproximação com a sabedoria, pois, por muitas vezes Felicinto na história caminhava e não percebia, somente enxergava o que era necessário para ele naquele momento. Logo, Felicinto fica radiante e leva todas as pedras que consegue carregar, chega em um vilarejo e custa a vender e, por fim,não consegue; novamente, segue o rumo, perdido e sem saída.

ISSN: 2718-8310

No decorrer do caminho, encontra uma mulher idosa, que não mostra a face, oferece pão e uma máscara, dando a entender que, ele precisa cobrir pelo menos o rosto para não passar frio. A questão dos Arcanos Maiores que está sendo analisada nesta história é: quem poderá ser esta senhora misteriosa? Um demônio? Abraçando esta concepção como simbólica, entendo que a mulher velha que lhe entrega a máscara é um demônio que lhe transfere um fardo que ele precisa carregar pelo resto da vida, assumir uma identidade que não é sua e, mesmo assim, viver acorrentado na riqueza e na fartura.

Embora esta história de Eduardo Galeano, seja um conto para encantar, justificar e até mesmo refletir, compreendo que esta história tem muitos aspectos semelhantes em nossa jornada como seres humanos, ainda mais quando utilizamos o Tarô mágico para mostrar nossa "sorte", ou seja, mostrar o que não conseguimos ver. Esta é a verdadeira maneira que entendo o tarô: um baralho esotérico, repleto de mistérios e que nos completa com perguntas sugeridas através dos símbolos. Dessa maneira, utilizamos a nossa intuição e os aspectos que envolvem nosso cotidiano para revelar a verdade por trás de cada carta. Enxergar menos e perceber mais.

Enfim, o artigo trouxe para esta pesquisa contribuições veementes, verdadeiras e interessantes para o mundo. A história do tarô torna-se um mistério, pois, apesar de nascer em berço de uma mistura multicultural e migratória e, ao mesmo tempo, ser fonte artística de contemplação, os desenhos de cada símbolo do tarô foram criados intuitivamente e advindo de uma mulher com fortes traços de uma repreensão social na época, ou seja, as mulheres não podiam ler o tarô, eram proibidas, pois não eram dadas como dignas, logo, este cenário mudou, e as cartomantes mulheres são atualmente as que conquistam este patamar. Também temos a linda obra de arte do livro de Eduardo Galeano com seus contos, que reverberam reflexões sobre a nossa sociedade e sobre nós mesmos. Foi nesse sentido que aqui se propôs entrelaçar esses mundos e correlacionar a perfeição que é relatar uma história traçada por outras mãos e outros olhares, mas que permanece única para aqueles que utilizam o Tarô e o Conto "História da redenção da pobreza", que se tornam únicos graças ao olhar de um espectador que caminha com suas próprias bagagem no mundo e que, dessa maneira, pode tirar sua própria sabedoria sobre o ocorrido.

Neste ínterim, abraço a arte de poder relatar e refletir os arcanos maiores, em contraponto com a obra de Eduardo Galeano, é neste aspecto subjetivo que utilizamos para nossas vidas premissas importantes do nosso trajeto como seres humanos, o conhecimento da sabedoria sobre todas as coisas no mundo.

ISSN: 2718-8310

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Laurant, J., (1995). O Esoterismo. São Paulo: Paulus.

Faivre, A., (1994). *O Esoterismo***.** Campinas. SP: Papirus.

Heinemann de Souza Aranha, R., (2010). Os arcanos maiores do Tarô e a pintura simbolista do séc. XIX: uma visão interpretativa da correlação arquetípica. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós - Graduação em Artes da UNICAMP, Campinas - SP. Disponível em: ttp://repertorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/284920.

Bem-Dov, Y., (2020). O tarô de Marselha revelado: um guia completo para o seu simbolismo, significados e métodos. (Tradução Denise de Carvalho Rocha). São Paulo - SP: Editora Pensamento.

Barthes, R., (1990). O óbvio e o obtuso. Rio de Janeiro, Nova Fronteira.

Santa Rosa Júnior, C., (2010). Cartas Marcadas: Multimodalidade discursiva e Transitividade em baralhos de tarô, 2010. Mestrado em Letras Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Recife - PE, Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPE. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/xm lui/bitstream/han le/ 123456789/7673/arquivo454_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 22 fev.2018

Louis, A., (2019). O livro completo do tarô: um guia prático de referências cruzadas com a cabala, numerologia, psicologia, jungiana, história, origens, os vários tipos de tarô e muito mais. (Tradução Marcelo Brandão Cipolla). São Paulo - SP: Editora Pensamento.

Bartlett, S., (2011). A Bíblia do tarô: o guia definitivo das tiragens e do significado dos arcanos maiores e menos. (Tradução Eddie Van Feu e Patrícia Balan). São Paulo - SP: Pensamento.

Parisse, F., (2020). Tarô de Marselha: A jornada do autoconhecimento. Guia do usuário para tiragens e interpretações. (Tradução Karina Jannini). São Paulo-SP. Editora Pensamento Cultrix.

Godo, C., (2020) O Tarô de Marselha. Prefácio Luis Pellegrini. 2. ed. São Paulo - SP. Editora Pensamento.

CLUBEDOTARO - "S/ autor", Base de Dados Tropical: BDT in Brasil. Disponível em <http://www.clubedotaro.com.br/site/index.asp Acesso em 3 de junho de 2010. (Compilação de Constantino K. Riemma https://www.clubedotaro.com.br/site/h22_1_origens.asp)

Naiff, N., (2020). Curso completo de Tarô. 12. Ed. São Paulo - SP: Editora Alfabeto.

Jung, C.G., (2013). “O Significado da constituição da herança para a psicologia”. In: JUNG, C. G. A dinâmica do inconsciente: a natureza da psique. 10.ed. Petrópolis: Vozes (Obra completa de C. G. Jung Vol, 8/2)

Gonçalves, G., (2021). Os instintos nas neurociências afetivas e na psicologia analítica. Junguiana, v.39-2, p.117-130. Revista da Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica.

Sousa, E., (2022) Tarot Farm. O Louco o significado do Tarot. Fonte: https://tarotfarm.com.br/o-louco-significado-no-tarot/ (Último acesso: dez, 2022)

Galeano, E., (2007). As Palavras andantes. Tradução de Eric Nepomuceno. Porto Alegre–RS: Editora Pallotti.

REFERÊNCIAS FIGURAS

Figura 01 - Taro de Rider Waite.
Fonte: http://tarotoraculomilenar.blogspot.com/2011/06/arcanos-ocidental.html

Carta 2: A Sacerdotisa.
Fonte:ttps://www.dmastro.com.br/dmastroblog/produto/quadro-emoldurado-taro-rider-waite-arcano-maior-2-a-alta-sacerdotisa-de-arthur-edward-waite-e-pamela-colman-smith/

Carta 15: O Diabo .
Fonte:ttps://www.dmastro.com.br/dmastroblog/produto/quadro-emoldurado-taro-rider-waite-arcano-maior-15-o-diabo-de-arthur-edward-waite-e-pamela-colman-smith/

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

TESIS Y MONOGRAFÍAS

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

TESIS DOCTORAL
LA FOTOGRAFÍA COMO ESTRATEGIA DE CONOCIMIENTO DEL PATRIMONIO CULTURAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO. EL CASO DE ENSEÑANZA EN COMUNIDADES ABORÍGENES DE LA PROVINCIA DEL CHACO (ARGENTINA).

TESE DE DOUTORADO
A FOTOGRAFIA COMO ESTRATÉGIA DE CONHECIMENTO DO PATRIMÔNIO CULTURAL NO SISTEMA EDUCACIONAL. O CASO DO ENSINO EM COMUNIDADES ABORÍGENES NA PROVÍNCIA DO CHACO (ARGENTINA).

DOCTORAL THESIS
PHOTOGRAPHY AS A STRATEGY OF KNOWLEDGE OF CULTURAL HERITAGE IN THE EDUCATIONAL SYSTEM. THE CASE OF TEACHING IN ABORIGINAL COMMUNITIES IN THE PROVINCE OF CHACO (ARGENTINA).

Estela Maris, Valenzuela*
estelamarisv@hotmail.com

*Este escrito es, con ligeras modificaciones, parte de la presentación realizada en el Doctorado en Ciencias Sociales de la Facultad de la Universidad Nacional de Jujuy (Jujuy, Argentina). Título de tesis: La fotografía como estrategia de conocimiento del patrimonio cultural en el sistema educativo. El caso de enseñanza en comunidades aborígenes de la provincia del Chaco (Argentina). Director: Dr. Kulemeyer, Jorge Alberto, co-directora: Dra. Zoppi, Ana María. Año de egreso: 2016.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

Nota preliminar y agradecimientos

Mi agradecimiento va dirigido a las personas que amablemente han accedido a colaborar en esta investigación. Sus aportes como colaboradores activos han sido fundamentales para concretar el desarrollo de este proyecto. Son ellos: mis colegas educadores indígenas que con absoluta entrega y disposición han aportado a la construcción de conocimientos con el solo interés de realizar una mirada hospitalaria a las imágenes, buscando despertar en ellas nuevos sentidos y fuentes de conocimiento.

También a cada uno de mis alumnos indígenas que me han aportado sus miradas acerca de las diferentes fotografías, y se han sumado voluntariamente al proyecto buscando hacer aportes significativos y nuevas lecturas.

A mi director de tesis Dr. Kulemeyer, Jorge a quien considero amigo en primer lugar, y a su vez es el responsable de haberme contagiado el gusto por el tema, el interés por la profundidad y el alcance de la fotografía como estrategia de conocimiento; gracias a su constante motivación, animación por el trabajo, su pertinaz insistencia ha logrado contagiarme y sumarme al gran desafío de desarrollar esta investigación.

Por otra parte, a la Dra Ana María Zoppi que generosamente ha aceptado acompañarme en este trabajo como co-directora, por leer mis textos, hacerme las correcciones y sugerencias durante todo el proceso de investigación.

Agradezco a la gente de mi entorno familiar a mis padres (Juan y Tuny) por haberme inculcado valores, sin los cuales no me hubiera sido posible crecer personal y profesionalmente.

A la abuela María M. de Skupina por conservar las fotos de indígenas del Chaco de los años 1930-1940, regalarme sus álbumes, autorizar su publicación y comentarme acerca de la relación entre ellos, inmigrantes europeos y los indígenas, en esa época.

A mis hermanas/os, por acompañar mis iniciativas siempre.

A mi compañero de vida Walther, mi colaborador necesario, por haberme soportado estoicamente todos estos años, sin su paciencia, ayuda y comprensión, no hubiera sido posible culminar esta etapa formativa.

Por último quiero dedicar esta investigación a mis hijos: Ludmila, Camila y Tiago Mura esperando que ellos sepan apreciar el esfuerzo que está implícito en ella, acepten las disculpas por haber sacrificado las horas de encuentro, de salida, de pasarla juntos, de compartir en familia. Pero a su vez, deseo transmitirles a través de mi actitud de sacrificio y entrega, la pasión por hacer lo que uno desea.

Introducción

ISSN: 2718-8310

La investigación que aquí se presenta fue realizada a lo largo de los años 2012-2015. En ella participaron alumnos y docentes indígenas del Instituto de Educación Superior CIFMA (Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen provincia del Chaco, República Argentina), en carácter de voluntarios, asumiendo una relación de co-investigadores implicados en el proceso de construcción de estrategias de conocimiento y de enseñanza del patrimonio cultural de las comunidades indígenas, a partir de fotografías.

Luego de revisar distintos paradigmas de investigación se eligió el de investigación –acción, entendida como el modo a través del cual un grupo de personas pueden organizar las condiciones bajo las cuales pueden aprender desde su propia experiencia. La idea central de este método es promover una reflexión crítica sobre la mirada, sobre la construcción de la visualidad y la identidad de los indígenas. Se propuso a partir de observar las imágenes fotográficas de indígenas de fines del siglo XIX y principio del siglo XX, realizar lecturas que permitan identificaciones, la construcción de sentido de pertenencia que a partir de las propias miradas y lecturas de las imágenes posibilite generar estrategias de conocimiento del patrimonio cultural de las comunidades indígenas del Chaco y a la vez se constituya en una posibilidad de empoderamiento interpretativo.

Por otra parte, se entendió que la lectura e interpretación de las imágenes fotográficas por parte de los alumnos y docentes indígenas del Instituto CIFMA permitirán a su vez, la elaboración de usos didácticos- pedagógicos que facilitarán el reconocimiento y la incorporación de los saberes, prácticas, cosmovisiones de los indígenas en los niveles de formación magisterial y primaria, buscando de este modo aportar a la construcción de un currículo intercultural. Esto es, una propuesta formativa donde los conocimientos provenientes de la identidad cultural de los alumnos sean reconocidos y valorizados en igualdad de status en relación a otros contenidos curriculares inmersos en el currículo de formación. Igualdad de status quiere decir, poder reconocer, analizar y profundizar los diferentes tipos de conocimientos de las diferentes culturas presentes en las aulas, vinculadas a los contextos donde cobran significatividad y validez.

En este proyecto, la palabra indígena o aborigen se utiliza como sinónimos. Esta similitud es sostenida por el grupo de voluntarios docentes y alumnos indígenas implicados en este proyecto.

Sin embargo, ser indígena o pertenecer al pueblo originario, en su sentido más específico refiere a un hombre que pertenece a una etnia, que preserva la cultura tradicional no europea. Además de los rasgos físicos, se identifican como indígenas por vivir en comunidad, la comunidad indígena, poseer una serie de características culturales comunes, una lengua, una cosmovisión. Por lo general el ser indígena, es pertenecer a una tradición organizativa anterior al surgimiento del Estado Moderno (Hirsch, 2004).

Si bien la identidad constituye una problemática difícil de abordar, dado que la misma se encuentra en constante construcción y redefinición, solo puede ser "comprendida" y "entendida" desde el contexto histórico, social y político en el que está inmersa.

ISSN: 2718-8310

Radcliffe y Westwood (1996:27) tomado de (Hirsch, 2004) aportan la noción de "geografía de la identidad" para entender los procesos identitarios en América Latina. Según estas autoras, la geografía de la identidad refiere a los sentidos de pertenencia y subjetividades que constituyen diferentes espacios y sitios sociales. La geografía de la identidad se corporiza a un nivel personal, derivadas de la biografía del sujeto y sus esquemas representativos. En este sentido, el concepto de "geografía de la identidad" enmarca la definición identitaria.

Para los propósitos de esta investigación según lo caracteriza Loncon, (2002) la identidad es la afirmación, reconocimiento y vinculación que establecen los sujetos con un conjunto significativos de elementos, a partir del cual ordenan la realidad, según jerarquías de valoración, espacialidad, temporalidad, y ubicación social política y económica.

Por otra parte, los principios fundamentales de la cosmovisión indígena, explican la manera de cómo se concibe el conocimiento en tales culturas. Los indígenas constituyen sus nociones fundamentales sobre el universo y sobre el lugar en él, a partir de un intenso contacto con la naturaleza y su medio. La concepción de cosmos como diverso impregna el pensamiento indígena. Cada cosmovisión tiene sus propias preguntas a partir de las cuales formula sus respuestas, impensables desde otros criterios culturales y conllevan a significados no unívocos. Estas concepciones son reflejadas, por ejemplo, en el pensamiento sobre la Madre Tierra, la naturaleza y las personas, y las relaciones que se establecen en estos ámbitos. (Tovar, 2004)

Siguiendo con esta línea de pensamiento, resulta importante retomar lo que plantea Arévalo Robles en relación a los saberes científicos. Él, afirma que los saberes de la cultura indígena en términos de astronomía, medicina, agricultura, arquitectura, matemáticas no son ciencia o no son reconocidos como científicos. Esto responde al hecho de que en un proceso de imposición cultural, el conocimiento y la investigación se han reducido a lo que plantea occidente, limitándose a lo que llaman, el conocimiento científico y como instrumento válido para su construcción: el método científico. Desde este punto de vista, el conocimiento indígena, no es reconocido como ciencia y los procedimientos de investigación quedan reducidos al empirismo. (Arévalo Robles, 2010)

Durante el desarrollo de esta investigación no se ignoró respecto del peso y la condenable soberbia despectiva hacia la cultura universal de occidente, ni tampoco se desconoció los postulados universales, laicos y gratuitos sobre la que se construyó la escuela oficial a partir de la ley 1420 en Argentina, quien impuso su homogeneización compulsiva sobre la base de la cultura occidental excluyente, condenando explícitamente a las culturas de los troncos poblacionales nativos con sus diferentes mestizajes (Argumedo, 2004).

En todo momento, se advirtió acerca del peligro de ser ubicados en algún punto extremo, que no permita la construcción colectiva de conocimiento y nuevas alternativas de intervención en la práctica docente para una realidad concreta, buscando a partir del diálogo, del encuentro con las miradas, de las lecturas de imágenes, encontrar puntos en común que nos permita construir conocimiento acerca de los diferentes modos de vida de los indígenas para posibilitar su uso pedagógico- didáctico en las escuelas y, a su vez, aportar a la construcción

ISSN: 2718-8310

de una pedagogía de la imagen fotográfica enmarcado en el desarrollo de una propuesta educativa intercultural.

Respecto de la educación intercultural es una propuesta educativa que en Latinoamérica nació en la década de 1980, a partir de un fuerte cuestionamiento de los pueblos indígenas a la escuela monocultural, que sólo consideraba los conocimientos y las prácticas de la tradición cultural hegemónica. Por entonces, se planteó la necesidad de dar cabida a la diversidad de conocimientos, técnicas y valores silenciados en las escuelas (López, 1995). Esta opción, obligó a revisar las propuestas curriculares entonces vigentes elaboradas desde una visión occidental que, en la mayoría de los casos significó para los indígenas una concepción, ajena a la realidad, a las demandas y necesidades educativas de estos pueblos. Este reto, ha sido asumido de manera muy distinta desde hace más de tres décadas, y las alternativas que se han construido han dependido de cómo se han conjugado las concepciones de los diferentes programas y proyectos de Educación Bilingüe Intercultural, acerca de la escuela, el currículum, la cultura, el patrimonio de las comunidades indígenas.

En el caso particular del Instituto CIFMA, contexto institucional donde se desarrolló esta investigación, es un instituto de absoluta vanguardia en la formación de docentes indígenas, que cuenta con una trayectoria formativa de 29 años. Esto, le imprimió un sello particular a la investigación que se presenta, ya que el Instituto, desde un enfoque intercultural reconoce la existencia de diferentes culturas y saberes, postulando el desarrollo de la formación de docentes capaces de poner en prácticas un nuevo tipo de educación, que promueve el reconocimiento y la valoración de los saberes culturales de cada comunidad indígena (de las etnias tobas, wichí y mocoví). En este escenario, se sintió la necesidad de formar docentes críticos, con un fuerte sentido de identidad y valoración de la herencia cultural de sus comunidades y poseedores de un conjunto de estrategias que les permitan desenvolverse en sus medios y en otros espacios.

Este instituto constituye una de las respuestas concretas que se dio desde el Estado provincial y nacional a los reclamos educativos de las comunidades indígenas *tobas, wichi y mocoví* de la provincia del Chaco (Argentina). Al momento en que los indígenas reclamaban, entre otras cuestiones, un sistema educativo más justo, igualitario y equitativo, en el país se estaba generando un proceso de transformación político-social donde la recuperación de la democracia, como forma de gobierno, puede ser considerada su rasgo más sobresaliente. La posterior modificación de la Constitución Nacional y de la provincial, sumada a la ulterior sanción de leyes, vinieron de alguna manera a garantizar el proceso de reconocimiento de los indígenas como pueblos y, por lo tanto, su derecho a la participación activa como ciudadanos poseedores de una identidad particular (Valenzuela, 2009).

Este documento está organizado en tres partes. En la primera se desarrolla el capítulo I que contiene la justificación, objeto de estudio, planteo del problema, los objetivos de la investigación, la perspectiva epistemológica, el marco teórico de la investigación, el contexto educativo institucional donde se desarrolla la investigación, los aspectos jurídicos, organizativos y económicos de la institución involucrada, las características de los participantes (docentes y alumnos indígenas) la descripción del proceso desarrollado.

ISSN: 2718-8310

En la segunda parte denominada: la relación fotografía - educación se desarrolla los capítulos II, III, IV y V de la investigación. En capítulo II, se presenta la propuesta formativa del CIFMA, el plan de formación, las etapas en la historia institucional, concepción de currículo intercultural, la metodología de trabajo y los requisitos de ingreso de los alumnos a las carreras que se desarrollan en el instituto.

En el capítulo III, se presenta una aproximación al concepto de fotografía, los orígenes de la fotografía, la fotografía como ícono, *index* o símbolo de la realidad, el lenguaje fotográfico, las funciones de la imagen, el lugar social de las imágenes y las imágenes como fuente de saber pedagógico.

En el capítulo IV, se desarrolla la vinculación entre fotografía y verdad, poniendo en tensión el realismo de la fotografía, los cambios en el régimen escópico, la invisibilidad como herramienta de conocimiento, como dispositivo de poder, y como mediadora en la interacción social. Se presentan algunos aportes para la interpretación de la imagen fotográfica.

En el capítulo V, se desarrolla la relación entre patrimonio, fotografía e identidad. Se explicita el concepto de patrimonio, de la fotografía como patrimonio y modo de conocimiento, la relación patrimonio y identidad, se considera los aportes del patrimonio fotográfico en el marco de la Interpretación, se aborda la enseñanza del patrimonio desde la perspectiva de los propios actores y por último se puntualiza acerca del patrimonio como recurso didáctico y vía de conocimiento.

En la tercera parte se presenta el trabajo realizado en los talleres, en los capítulos VI y VII.

En el Capítulo VI, denominado fotografía, regímenes de visibilidad. Patrimonio e Identidad; se presenta el trabajo realizado en las cinco jornadas de capacitación y en los talleres de producción didáctica. Se presentan las estrategias de enseñanza y usos didácticos de la fotografía que fueron elaboradas por los voluntarios donde se pone en relación los conceptos de imagen y pedagogía. A partir de la relación entre patrimonio y fotografía y se propone algunas alternativas de gestión y activación del patrimonio fotográfico.

En el capítulo VII, se discuten los procesos desarrollados, se realizan reflexiones acerca de la relación imagen y educación, y se presentan los aportes que han elaborado los docentes y alumnos voluntarios en este proceso de investigación para una pedagogía de la imagen fotográfica.

Por último, se presentan las conclusiones generales de la investigación realizando apreciaciones respecto del uso didáctico de la imagen fotográfica, se formulan líneas de investigación, se cita la bibliografía y se presentan los anexos.

Esta investigación podrá ser útil para todos los que buscan alternativas de educación para grupos minoritarios como son las etnias indígenas, para los que creen que los cambios en la educación son posibles y necesarios, ya que apuntó a recuperar el patrimonio cultural desde la perspectiva de los propios actores, creando nuevas experiencias de formación en educación

ISSN: 2718-8310

bilingüe intercultural, constituyéndose en un aporte valioso y de interés para todos los educadores en contextos bilingües e interculturales.

Aspira también a presentar nuevas alternativas en la construcción de la visualidad con formatos que nos hablen de las identidades de cada uno de los fotografiados, de sus culturas, de sus valores, de sus tradiciones, de tal manera que esos saberes puedan ser considerados como contenidos a ser enseñados en las escuelas, en los programas de formación docente aportando de este modo a la construcción de una escuela mejor, más democrática, más justa e igualitaria.

Personalmente he sido, y continúo siendo, parte de este proceso de formación de docentes indígenas, por lo que considero que esta investigación, en algunos de sus momentos, se nutrió de mis experiencias, mis apreciaciones personales y de toda la pasión y el compromiso que mantengo con la formación docente en contexto de diversidad lingüística y cultural.

ISSN: 2718-8310

PRIMERA PARTE. La investigación

Capítulo I. La Investigación: definiciones y perspectivas.

1.1. Justificación de la investigación

Esta investigación buscó generar una estrategia de conocimiento, a partir de la fotografía como vía metodológica en la enseñanza del patrimonio cultural en el sistema educativo y en la formación de docentes indígenas, en particular. Esto demandó a los involucrados en el desarrollo de la investigación a reconocer y valorar el patrimonio cultural de los indígenas tobas, wichí y mocoví del Chaco utilizando para ello, fotografías de indígenas de fines del siglo XIX y principio de S.XX. A partir del reconocimiento del patrimonio cultural se propició generar estrategias didácticas para ser aplicadas en las escuelas primarias de la provincia y en la formación superior.

A partir de la riqueza que brinda el conocimiento del patrimonio cultural indígena, se construyó un modelo didáctico de interrelación cultural, que permitió el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje garantizando cierta equidad, justicia y pertinencia a la hora de trabajar con los saberes culturales en las prácticas docentes, realizando en las diferentes intervenciones, abordajes integradores que favorezcan el desarrollo de competencias, el enriquecimiento a partir de los diferentes puntos de vista, así como el fortalecimiento de la identidad de cada involucrado. Esto fue posible a partir del trabajo en equipo, la cooperación, el intercambio, y la búsqueda en común de distintas alternativas formativas, de estrategias didácticas que contribuyan a garantizar la creatividad, la innovación y constituirse como formas avanzadas de incorporación y producción de saberes culturales para ser desarrollados en los contextos de educación indígena.

En esta dirección, se concibió a este proyecto como una herramienta que posibilita atender las necesidades de las instituciones educativas, de los educandos y sus formadores respecto del conocimiento sistemático del patrimonio cultural indígena, buscando re-crear la historia, los saberes culturales entre otros aspectos, mediante la imagen fotográfica como recurso metodológico, de tal manera se pueda generar estrategias de enseñanza que posibiliten un tipo de aprendizaje escolar más contextualizado y pertinente.

En esta investigación se entendió que la interculturalidad y la educación intercultural suponen ir más allá del reconocimiento de la multiculturalidad. Se trata precisamente de la definición y /o construcción de herramientas que promueven el intercambio, la convivencia, la reciprocidad y la solidaridad entre diferentes culturas y pueblos, por lo que las propuestas educativas deben abarcar desde la reforma curricular, el respeto a las formas de pedagogía endógena, el uso de sus idiomas, la formación y capacitación del personal docente hasta la elaboración de materiales didácticos culturalmente aceptables (Habermas, 1986).

El grupo de voluntarios asumió que las escuelas son instituciones sociales, políticas y culturales que participan en la construcción y control de los discursos, significados y

ISSN: 2718-8310

subjetividades desde los intereses del grupo dominante, pero que, a su vez, pueden constituirse como lugares para la elaboración de nuevos discursos y prácticas, como plantea Giroux (1997, 1998). En relación a la enseñanza en el contexto de la Educación Superior se entendió que, a la educación se la considera un instrumento insustituible para el desarrollo humano, la producción, el crecimiento económico, el fortalecimiento de la identidad cultural, el mantenimiento de la cohesión social y la promoción de una cultura de paz. Que el instituto CIFMA, como institución formadora de docentes indígenas debe asumir el rol protagónico en la generación, producción, transmisión de conocimientos significativos para la formación de sus docentes, como para la transformación de la comunidad que le sirve de sustento y desde donde provienen sus alumnos.

A partir del desarrollo del proyecto y de las entrevistas con directivos del instituto CIFMA se registró que este instituto en líneas generales realiza su labor sustentada en la práctica del diálogo y la apertura, maximizando la posibilidad de intercambio entre docentes, estudiantes y conocimientos, sobre la base de la concepción de educación permanente y de calidad. El desafío que hoy se les presenta, no sólo es el de cómo desarrollar una propuesta educativa pertinente en contextos de educación intercultural indígena; sino en no reducir lo intercultural a una política lingüística de enseñanza o recuperación de lenguas indígenas, ni tampoco a una cuestión pedagógica de incorporación de contenidos indígenas o culturales al currículo escolar. Se acuerda que la interculturalidad, debe rebasar las políticas educativas evitando quedar abreviada a lo indígena, lo rural o lo folklórico (Hecht. A.; Schmidt. M, 2016).

En todo momento se observó que está latente la idea de búsqueda y de equilibro para ser capaces de ofrecer una formación de mayor calidad y relevancia que responda realmente a los intereses individuales, a los requerimientos de las comunidades indígenas, de los mercados laborales y a las expectativas de una sociedad en transformación.

En relación a la educación intercultural en los últimos años, han ido surgiendo una amplia gama de discursos nominalmente interculturales que reivindican la diferencia, el derecho a tener derecho y la urgencia de empoderar a determinados grupos minoritarios o invisibilizados de la sociedad contemporánea. Existe un conjunto altamente heterogéneo de conceptos y enfoques que recurren a la interculturalidad y a la diversidad cultural como ejes paradigmáticos de un nuevo tipo de pensamiento académico, político y pedagógico y que constituyen una fértil cuna de discursos y modelos novedosos para el ámbito de la educación intercultural. (Fornet-Bentancurt, 2004)

Frente a este panorama, se consideró necesario mantener la vigilancia para no adherir rápidamente a enfoques o posturas denominadas *anything goes* (todo vale) o de hacer (como si) (Valenzuela- Fernández, 2011) producto de una nueva moda, que cubre su vaguedad conceptual y práctica con la importación de un mimetismo de soluciones supuestamente interculturales, que en otros contextos han resultado inoperables, contraproducentes o abiertamente nocivas para quienes pretenden interculturalizar, integrar o empoderar (Dietz, 2007; 2009).

ISSN: 2718-8310

Esto justificó la necesidad de analizar de forma crítica y comparativa los principales discursos y prácticas interculturales, sus conceptualizaciones subyacentes, no sólo para nutrirnos del debate académico y político acerca de los modelos y enfoques pertinentes a nivel nacional, provincial, sino para orientar las decisiones estratégicas que durante el desarrollo del proyecto se iba tomando.

El conocimiento de las diferentes propuestas educativas interculturales bilingües en marcha el último tiempo en la provincia del Chaco, nos permitió realizar un análisis comparativo de las diferentes experiencias educativas que desarrollan, los postulados que sostienen su práctica educativa y los marcos institucionales que dan sentido a las acciones que se concretan.

Desde la variedad de experiencias educativas en áreas donde la población escolar es indígena que se desarrollan en la provincia del Chaco, se puede decir que tanto el instituto CIFMA como todas las otras instituciones de nivel inicial, primario, secundario, superior, las nuevas Escuelas Pública de Gestión Privada Social Indígena (EPGSI)[1], los bachilleratos libres para adultos indígenas están en proceso de desarrollo. Respecto del alcance de las propuestas educativas implementadas todavía no son las suficientes y en algunos casos no se llega a cubrir con la demanda de las diferentes comunidades. En relación a los procesos formativos que desarrollan admiten una diversidad de prácticas y criterios que dependen de quien gestione el saber en las aulas, si lo hacen los docentes indígenas o lo realizan en pareja pedagógica, un docente criollo-un indígena. Es variable también, el uso de las lenguas en la enseñanza, la escritura de las lenguas, el nivel de competencia lingüística que tienen los alumnos al momento del ingreso, la disponibilidad de materiales bilingües para la alfabetización, la resistencia de los docentes no indígenas y el pedido de una mayor inclusión en el sistema, la posibilidad de formación permanente, entre otros aspectos.

En efecto, se considera que la diversidad constituye el contexto legítimo del desarrollo de las prácticas pedagógicas. Al mismo tiempo, encuentra su sustento jurídico legal en el enfoque curricular vigente (LEN N° 26.206/06, art, 8, 11 entre otros; Ley Provincial de Educación N° 6691/10, art.3, 9,18, 21, entre otros). Por lo tanto, el respeto hacia lo diverso debe ser un forzoso punto de partida para concebir y desarrollar dispositivos pedagógicos que atiendan apropiadamente a la heterogeneidad de biografías, cosmovisiones y modalidad de aprendizaje de los estudiantes.

1.2. Objeto de estudio

[1] Se aclara que se inauguro una EPGSI N° 1 en el barrio toba de la ciudad de Resistencia (2011) y la EPGSI N° 2 de la ciudad de Presidencia Roque Sáenz Peña. Además en el año 2011 se creó una institución de nivel medio y superior en Pampa del Indio. Para el nivel secundario se creó el bachillerato libre para adultos y un secundario en Roque Sáenz Peña (2013); bachillerato libre para adultos en Juan José Castelli, (2013); Tres Isletas (2014). San Bernardo (2014) y en El Bermejito (2015) Para la etnia mocoví se creó el instituto superior en El Pastoril – Villa Ángela (2012) . El instituto superior en Misión Nueva Pompeya (2014) para la etnia wichí y el Instituto de Educación Superior en el barrio toba de Resistencia, todos de gestión indígena.

ISSN: 2718-8310

Hasta el siglo XIX el registro en las expediciones científicas era de dibujantes. Con el surgimiento de la fotografía nuevos equipos de registro y observación permitieron captar en imágenes la vida y el mundo. Exploradores, viajeros, fotógrafos profesionales y estudiosos en expediciones científicas han capturado en sus fotografías sus encuentros con el "otro" (Catela.; Giordano.;Jelin, 2010). Estas autoras señalan que en el contacto interétnico que siguió a la conquista y la colonización, dibujos y luego fotografías registraron y pretendieron cristalizar esos momentos de encuentro, conflicto, amistades, destrucciones y conquistas […] permitiendo tanto la exotización del otro, como al conocimiento de ese "encuentro". Muchos grupos étnicos que ocupan gran parte del territorio Argentino fueron sistemáticamente registrados, clasificados y evaluados a través de la fotografía (Catela y otros, 2010).

Por otro lado, estas autoras afirman que las prácticas fotográficas constituyen un elemento importante no sólo en la construcción de la memoria y el conocimiento sobre el mundo, sino también en la construcción de las subjetividades, identidades y vínculos sociales en la vida cotidiana de las personas.

En esta investigación, es la fotografía y su utilización educativa el objeto central, considerado como patrimonio en sí mismo. Su uso permitirá conocer asociaciones del patrimonio seleccionado con contextos sociales, tecnológicos, económicos, culturales, laborales, políticos, ambientales. Será una herramienta comunicativa y productora de sentidos, así como *artefacto* y como *medio*[2] para la construcción de estrategias de conocimiento a ser utilizadas en contextos de educación intercultural.

A partir de la fotografía se busca aportar a una pedagogía de la imagen fotográfica que permita generar estrategias de conocimiento del patrimonio de la cultura originaria en el sistema educativo, sobre todo, en la formación de docentes indígenas.

1.3. Planteo del problema

En relación a investigaciones con fotografías se pueden identificar los estudios en situaciones de opresión catastrófica (como la situación límite en los campos de concentración); el estudio de la fotografía y sus usos posteriores por actores políticos y sociales como "evidencia" en las luchas por el sentido de lo ocurrido (para la Shoah: Struk, 2004; Zelizer, 1998; Didi-Huberman, 2004, entre otros.

Por otro lado, los estudios sobre fotografía popular y su relación con la construcción de identidades colectivas e imaginarios nacionales o regionales. Ejemplo de ello, son los estudios de Deborah Poole sobre indígenas peruanos (2000). Los estudios de Alvarado (2001 y 2007). En Argentina, los trabajos vinculados a los otros- indígenas se encuentran los de Penhos (1995 y 2005), Vezub (2002) y Giordano (2004 a, b y c) entre otros.

[2] Belting distingue a la imagen como *"artefacto"* (obras en imagen) y como *"medio"* (medios en que se comunica esa imagen, tanto en su pieza única como reproducible). Ambos aspectos aparecen indisolubles en la imagen (Belting, 2007: 15-16).

ISSN: 2718-8310

En relación a fotografías en el Chaco paraguayo, los iniciados en la década de 1890 con Guido Boggiani quien fotografió a las tribus: angaites, lenguas, sanapanás, caduveos, tobas, payaguas, bororo y chamacocos constituyen el primer repertorio fotográfico de la región. Pueden señalarse también las fotografías tomadas por Han Mann a pilagás quienes fueron utilizadas por Palavecino y Métraux. Las de fotógrafo Otto Moesgen y utilizadas por M. Schimdt y Kysela. En las imágenes fotográficas se puede visualizar aspectos que corresponden a lo instantáneo y al montaje (Giordano, 2002)

Por otra parte, el italiano Fric, (1946) realizó estudios desde una mirada etnocéntrica, donde la idea de primitivismo y salvajismo en correspondencia con la natural inferioridad del salvaje fueron registrados. Son relevantes los estudios antropométricos y somatológicos realizados por el antropólogo Lehmann Nitsche,(1904 b) y Lehmann Nitsche, (1906) a chiruguanos, chorotes, matacos y tobas; los estudios de Enrique Palavecino con los indígenas maccá. (Giordano, 2002) Es destacable también, las fotografías etnográficas de indígenas chaqueños tomadas por Grete Stern (1958-1064) Giordano, (2002, 2003,2004b, 2005).

En términos generales, se puede sostener que la mayoría de los estudios que ha abordado la imagen fotográfica de indígenas, lo ha concebido como un corpus documental preciso y acotado. Así se ha configurado una red de representaciones e ideas uniformes y homogéneas. Y desde esta homogeneidad se ha sugerido, invitado y hasta impuesto una manera de leer la otredad. (Catela y otros, 2010). La manera en que se ha definido "la otredad" visual, en los grupos indígenas están sometidos a ciertos mecanismos de construcción e interpretación de identidades y etnicidades, así como también de transmisión de memorias pre-moldeadas, en donde se manifiestan características visuales específicas para organizar la diferencia y por lo tanto las formas de "imaginarlas" (Alvarado.; Giordano, 2007)

Las imágenes etnográficas de rostros consternados, imperturbables, resignados son parte constitutiva de lo que la comunidad científica ha elegido para reflexionar o declara haber elegido para reflexionar sobre la otredad, contribuyendo a la conformación de una memoria colectiva (Alvarado y Mason, 2001); (Giordano, 2003). Ésta no se constituye con un cúmulo de recuerdos compartidos, sino en palabras de Sontag (2005) de *declaraciones*: *ésto* es importante y *ésta* es la historia de lo ocurrido.

Los docentes y alumnos indígenas voluntarios en esta investigación, sostuvieron desde el inicio en que la visualización de imágenes de indígenas chaqueños por parte de los mismos, permitirá cuestionar las categorías de realismo o "realidad pura", convencionalmente atribuidas a la fotografía en general y a la de indígenas en particular, desde los marcos de visión universal, es decir impuesto por "los otros" ajenos a su realidad y a su pensamiento.

Por ello, esta investigación se planteó constituirse en una lectura alternativa que surge (desde adentro), desde los propios indígenas, a partir de analizar un *corpus* de imágenes fotográficas buscando que el actor o los actores involucrados construyan nuevos sentidos, interpretaciones, lecturas que puedan trasladarse a las prácticas de enseñanza concreta, como también generar diferentes modos de producción, de apropiación de saberes y conocimientos a ser canalizados y utilizados en el aula.

ISSN: 2718-8310

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1 Objetivos Generales

Generar lectura de la imagen fotográfica a partir de las cuales los alumnos y docentes indígenas desarrollen propuestas de conocimiento del patrimonio cultural sustentadas en sus sentidos de reconocimiento y pertenencia, y que a su vez se proponga como una propuesta emergente.

Aportar a la construcción de una pedagogía de la imagen fotográfica, que favorezca el aprendizaje en contextos de educación indígena bilingüe intercultural y se oriente a mejorar la calidad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Rescatar la historia, los saberes culturales, entre otros aspectos, mediante la fotografía como estrategia de conocimiento, de tal manera que se posibilite una enseñanza escolar más contextualizada y pertinente.

1.4.2 Objetivos específicos

- ✓ Conformar una comunidad auto-crítica de personas: docentes y alumnos indígenas y no indígenas, que participarán de manera colaborativa en el proceso de investigación.
- ✓ Desarrollar un proceso de trabajo colectivo y crítico tendiente a pensar y construir caminos formativos, usando las fotografías como estrategia de conocimiento.
- ✓ Analizar un *corpus* de imágenes fotográficas que les pertenecen o que circulan en las comunidades indígenas del Chaco, buscando que el actor o los actores involucrados construyan sentidos, prácticas, modos de producción de saberes y conocimientos a ser canalizados y utilizados en el aula.
- ✓ Elaborar aportes para una pedagogía de la imagen fotográfica que permita pensar en cursos de acción posible, usando la fotografía como estrategia de conocimiento del patrimonio de las culturas originarias.
- ✓ Formular cooperativamente estrategias de enseñanza con las fotografías, de tal manera que contribuyan a generar un mayor conocimiento del patrimonio cultural e histórico de las comunidades indígenas del Chaco.

1.5. Perspectiva epistemológica

ISSN: 2718-8310

Este proyecto de investigación se inscribe bajo la opción científica que está orientada por el paradigma crítico o socio-crítico de investigación, tanto teórica como metodológicamente. Sus principios ideológicos tienen como finalidad la transformación de la estructura de las relaciones sociales y se apoyan en la escuela de Frankfurt (Horkheimer, Adorno) en el neomarxismo (Apple, 1997); Giroux, (1998); en la teoría crítica social de Habermas (1984); y en los trabajos de Freire (1972) y Carr y Kemis (1983) entre otros.

Esta perspectiva tiene como objetivo el análisis de las transformaciones sociales y dar respuestas a determinados problemas generados por éstas. Se cuestiona la supuesta neutralidad de la ciencia, y por ende de la investigación, a la que se le atribuye un carácter emancipatorio y trasformador de las organizaciones y procesos educativos.

En la dimensión práctica, conceptual y metodológica, existen similitudes con el paradigma interpretativo al que añade un componente ideológico, con el fin de transformar la realidad, además de describirla y comprenderla. Habermas (1986) uno de los exponentes de la teoría crítica, propuso que el saber humano se construye en virtud de tres intereses constitutivos de saberes: técnico, práctico y emancipatorio (Carr y Kemmis, 1988:148). El interés emancipador es un interés humano básico para con la autonomía racional y la libertad, que se traduce en exigir las condiciones intelectuales y materiales dentro de las cuales pueden darse comunicaciones e interacciones, libres.

En este sentido, la perspectiva crítica suministrará el tipo de entendimiento auto-reflexivo, mediante lo cual los individuos se explicarán por qué les frustran las condiciones bajo los cuales actúan y, se sugerirá la clase de acción necesaria para eliminar, si procede, las fuentes de tal frustración. De aquí que una ciencia social crítica procure ofrecer a los individuos un medio para concientizarse de cómo sus objetivos y propósitos pueden haber resultado distorsionados o reprimidos y especificar cómo erradicarlos de manera que se posibilite la búsqueda de sus metas verdaderas (Carr y Kemmis, 1988:149).

A partir de esa postura, en esta investigación, interesa superar los límites de la crítica y abordar la práctica, buscando constituirse como una alternativa transformadora.

La opción es la investigación-acción, vista como uno de los procesos importantes en la investigación en y para la formación del profesorado, cuyo avance en la educación y en la formación surge a partir de una investigación orientada a las decisiones colaborativas, al interés por el desarrollo democrático del *currículum*, a la aproximación entre teoría y práctica, según los nuevos enfoques epistemológicos en ciencias sociales y en educación.

Respecto de los enfoques para los estudios sociales, fue preciso advertir que el investigador en ciencias sociales debe ser consciente de que la indagación científica constituye una búsqueda interminable, donde no existe una respuesta final, total, sino una sucesión de respuestas aproximativas originadas en diferentes horizontes culturales. De allí la necesidad de realizar análisis multifactoriales de los problemas sociales.

ISSN: 2718-8310

Dado que el objeto de estudio de las ciencias sociales es, hablando genéricamente el fenómeno humano, el sujeto. Un sujeto que se encarna en individuos humanos, pero es una dimensión social, en tanto interactúa con las prácticas de su época y, a la vez, se constituye desde esas prácticas. El sujeto es, una instancia social, es una integridad biológica- psicológica- espiritual- social. Por esto, en los estudios sociales el hombre desde sí mismo capta el sentido de las realizaciones humanas y desde ella interpreta su propio ser (Díaz, 1997).

Respecto de los nuevos enfoques en la enseñanza, fue necesario considerar la enseñanza por capacidades o competencias, con este nuevo concepto del desarrollo de las capacidades se intenciona un cambio en el paradigma del aprendizaje: ya no es el conocimiento en sí o su cantidad lo que cuentan, sino cómo el educando logra resolver o manejar una situación o un tema. Es el educando el centro de la preocupación, su capacidad creativa para lograr los objetivos y ya no sólo la información a memorizar para reproducir lo central en la nueva propuesta. (Perrenoud,1999). De esta manera, la escuela pasa de ser un lugar de asimilación de conocimientos a ser un espacio de encuentro entre educando/educador y educador/educando, de ser un lugar de pruebas permanentes y de control, a ser un lugar de elaboración de las competencias como un proceso de motivación y de cambio de toda la vida. La escuela pasa de ser un instituto de adiestramiento a ser una escuela que aprende.

Se entiende por competencia al conjunto de capacidades ligadas al desempeño profesional, anclado en una determinada práctica que implica la resolución de una tarea o problema. No se trata de una mera suma de capacidades, sino que constituye un saber estructurado y construido sobre la base de un capital de recursos disponibles, los cuales en interacción con nuevos aprendizajes permiten el desempeño profesional y la consecución de las actividades involucradas (Tobón,S. y otros, 2010).

En este marco el currículum, se concibe como un análisis de la práctica, como un espacio donde se deben resolver problemas concretos planteados en situaciones diversas (Stenhouse,1984). Estas prácticas tendrán un carácter siempre participativo, creando comunidades auto-críticas de personas que participan y colaboran en todo el proceso de investigación, impulso democrático decidido por la mayoría, teniendo como finalidad la construcción del conocimiento, un tipo de papel crítico frente a la ciencia llamada tradicional, una función de cambio social, y una función de formación (Imbernón, 1996:110)

Como parte de la perspectiva epistemológica de esta investigación los aportes del pedagogo indígena toba Dr. Orlando Sánchez (2009, 2009 a) quién en sus numerosos estudios realiza un abordaje integral acerca de los diferentes modos de conocer y producir saberes desde la cosmovisión indígena serán tenidos en cuenta para el análisis de las imágenes como fuente de conocimiento del patrimonio cultural, y de las estrategias de enseñanza que se deriven de ellas. También los estudios de Freire,(1972), los aportes de Sagastizabal (1996), De Sousa Santos, (2010) Kulemeyer (2007, 2008) entre otros.

En este ámbito las fotografías permitirán la posibilidad de establecer: diálogos, análisis e interpretación en un sentido y en una dirección diferente al que usualmente se realiza. La

ISSN: 2718-8310

imagen adquirirá desde este lugar, una función articuladora entre los representados, los presupuestos personales y conceptuales, de tal forma que en ese cruce de miradas y percepciones que el diálogo permitirá, la imagen se constituirá en una fuente de información y comunicación diferente**.**

1.6. Marco teórico de la investigación

El marco teórico en el que se inscribe esta investigación, permite establecer las bases a partir de las cuales se podrá construir un modelo de análisis y estudio oportuno del objeto que se investiga.

A lo largo de las últimas décadas, se han realizado investigaciones en las que la fotografía ha sido utilizada con diferentes propósitos y desde distintas concepciones teóricas. En términos generales, se podría afirmar que existen cuatro grandes grupos o modos de utilizar la fotografía en la práctica educativa y en la investigación:

1.- la fotografía como testimonio del pasado: se trata de investigaciones de corte histórico en las que las fotografías tomadas en el pasado se conforman como *corpus* de fuentes primarias;

2.- la fotografía como representación de la mirada propia o la del otro: se trata de una estrategia que consiste en proveer de cámaras a diferentes grupos o sujetos y que registren mediante determinadas consignas algún aspecto de la realidad, sitios que les disgusten o gusten, con el fin de evaluar aspectos vinculados al uso del espacio y el clima de trabajo;

3.- la fotografía como disparadora o como dispositivo para la evocación: se trata de acciones o experiencias en las que distintos tipos de fotografías son presentadas a un grupo o a un sujeto con el fin de promover reflexiones, impresiones personales o discusiones. Las fotografías también pueden plantearse como material para evocar situaciones o plantear dilemas;

4.- la fotografía como un dato: en este caso se utiliza la fotografía como medio para la recolección de información. Se trata de un modo de registro, para levantar datos de la experiencia La toma fotográfica se emplea para el relevamiento sistemático de aspectos o cuestiones en las que otros modos de registro, como la transcripción escrita de lo observado, resultan insuficientes o inadecuados.

En un primer apartado nos centramos en el análisis del objeto que se investiga con una aproximación al uso de la imagen fotográfica. Para este apartado constituyen textos de referencia los aportes de Sontang,(2012); Soulages(2005);Belting (2007-2009) Fontcuberta (1997) y los de Bourdieu 2003 y Freund 2002 para un análisis sociológico. Desde la semiótica, Barthes (1999). La obra de Burgin (2004); Brea, (2005); Mitchell, (2003) ha sido de vital importancia para explicar los modos de análisis social de las fotografías. Se ha ocupado especialmente en las aportaciones de la fotografía a las relaciones de poder, deseo y a la representación en la cultura occidental.

ISSN: 2718-8310

Para una revisión histórica sobre el uso de la fotografía en el tiempo, su valor, nos sirvió de referencia el texto de Benjamín, (1973 a) "Breve historia de la fotografía".

Para realizar una mirada, una propuesta situacional y emergente del tema que se investiga, los textos de Sánchez, (2009); Freire, (1972); De Sousa Santos (2010) y los de Sagastizabal (1996) fueron pilares de análisis y la posterior construcción de la propuesta pedagógica.

En una segunda parte, y vinculando a la fotografía con el patrimonio y la identidad los textos de Kulemeyer, (2007, 2008) Rubio Díaz (1999) y otros sirvieron como obras de referencia.

Se pensó a la visión como un entramado de valores e identidades, donde mirada e imagen constituyen construcciones simbólicas, sistemas de códigos, prácticas de ver y mostrar, pero también de visibilizar e invisibilizar (Mitchell, 2003; Guasch, 2003)[3].

Se entendió a la fotografía como medio visual en el que puede apreciarse la huella "real" de un acontecimiento. Desde la experiencia cotidiana, en el desarrollo de los talleres como en la tarea docente con jóvenes indígenas marginados, estigmatizados[4], se pudo dar cuenta de los sentidos que se construyen alrededor del indígena. Estos sentidos, representaciones, no sólo se derivan de su condición socio-económica sino de las visiones del mismo grupo socio-cultural, de sus expectativas, de sus posiciones sociales y condiciones de vida, trayectorias escolares y simbolizaciones educativas.

Por otra parte, las visiones acerca de la escuela, el conocimiento y el papel de los docentes en contextos de diversidad, se constituyeron en los aspectos fundamentales que permitieron realizar análisis de los procesos que se desarrollaron, como de los resultados que se obtuvieron en los diferentes tramos de la investigación.

En relación a la conformación de la escuela, si realizamos un breve recorrido histórico acerca de la conformación de la escuela en Argentina, veremos que "… ha surgido históricamente desempeñando un papel central en los procesos de unificación y uniformización del estado nacional comenzados durante el siglo XIX…" en el caso de Argentina y de Uruguay no podría concebirse el estado nacional sin la implementación de sistemas educativos férreamente centralistas y nacionalistas" (Behares, 1997). De esta forma, los sistemas educativos nacionales se originaron con tres fines fundamentales: "1. La constitución de una identidad nacional, a través de una mitopeya común y una axiomática de lealtad nacionales. 2. La asimilación cultural de todos los habitantes a un mismo marco de referencia. 3. La asimilación de todos los hablantes a la "lengua oficial" (Narodowski, 1999)

[3] Mitchell, desde las propuestas teóricas del nuevo ámbito de los estudios visuales, plantea que la cultura visual aborda el estudio de las prácticas sociales de la visualidad humana, buscando describir las relaciones específicas de la visión con las prácticas culturales particulares (Mitchell, 2003)

[4] Goffman, E. (1963) (término de la psicología social); término utilizado por los griegos para referirse a los signos corporales que expresarían atributos negativos de la persona. El término hoy se utiliza para designar señalamientos hacia el otro en términos de defectos

ISSN: 2718-8310

La escuela ha sido, desde sus comienzos, una institución homogeneizadora y normalizadora al servicio de la cultura dominante, cuya finalidad era la asimilación de las grandes masas de inmigrantes portadores de lenguas y costumbres diversas que desde mediados del siglo XIX, arribaron a la Argentina y fueron conformando la población del país.

Respecto de la comunidad indígena y siguiendo a lo planteado por Meliá, posee su propio sistema de educación que sigue demostrando su eficacia en la actualidad, cuando debe afrontar, incluso, la estigmatización de la identidad étnica. Este sistema no formalizado tiene, como principal característica, la de enseñarse y aprenderse en términos de socialización integrante (Melià, 1979). Es decir, con procedimientos que si bien están sistematizados son de características flexibles, y por supuesto, sin la necesidad de tiempos rígidamente pautados y de una estructura física. El niño va adquiriendo los conocimientos necesarios para desenvolverse en su sociedad, en los escenarios mismos de la vida. Por ello para Meliá la escuela, como instituto formalizado en el ejercicio de una actividad de aprendizaje consciente, es una institución extraña para los indígenas (cuyo aprendizaje está basado en la oralidad) que se distingue por la ausencia de formalización de los sistemas de socialización (Melià, 1979).

Asimismo, cualquier análisis de la educación formal en las comunidades indígenas debe considerar que la escuela se encuentra inmersa en un contexto de contacto interétnico y, por lo tanto, de conflicto.

Cardoso de Oliveira (1978) enfoca las relaciones interétnicas entre grupos indígenas y segmentos regionales de la sociedad nacional en cuanto relaciones de fricción, debido al carácter básicamente antagónico que las distingue. Estas relaciones inter-étnicas enmarcadas en una situación de contacto y dentro de un sistema totalmente asimétrico, dan como resultado relaciones en términos de subordinación – dominación.

A partir de dejar planteado el lugar de la escuela, del sistema educativo en las comunidades indígenas y los conflictos a partir del encuentro inter-étnico, se consideró que educar en la diversidad cultural plantea siempre un reto, el de estar y relacionarse con el mundo desde diferentes perspectivas; estas perspectivas amplían y enriquecen la propia.

Se acuerda con muchos autores contemporáneos, entre ellos Sagastizabal (2006), quien sostiene que la característica que más refleja la realidad en la que vivimos, es la complejidad. En esta complejidad, en las múltiples interrelaciones se define los aspectos claves para la formación de las personas. "*La magnitud de los problemas reclama una nueva sabiduría que permita conciliar el sentido de la existencia, las necesidades del bienestar colectivo, los cambios culturales, los conflictos sociales, los impactos de la ciencia y la tecnología… La reforma del pensamiento ya no es una cuestión de especialistas sino un problema de todo el mundo"* (Pérez Lindo, 1998)

A partir de los años 90 se insistió desde variados ámbitos, sobre la necesidad de atender a la "diversidad cultural" y muy especialmente en la educación.

ISSN: 2718-8310

Augé señala que "*debemos pues hablar de mundos y del mundo, pero también debemos saber que cada uno de esos mundos y del mundo está en comunicación con los demás, que cada uno posee por lo menos imágenes de los otros, imágenes a veces truncas, deformadas, falseadas, imágenes a veces reelaboradas por quienes, al recibirlas, buscaron en ellas los rasgos y los temas que les hablaban ante todo de sí mismos, imágenes cuyo carácter referencial es sin embargo ineludible, de suerte que ya nadie puede dudar de la existencia de los otros"* (Augé, 1995)

En este sentido, la educación intercultural, desde sus diversas corrientes y programas, supone el instrumento para lograr "aprender a comprender al otro". "…*la escuela prepara a los alumnos para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima. Considera la lengua materna como una adquisición y un punto de apoyo importante en todo el aprendizaje de la lengua oficial; se ve como algo positivo y no como una rémora. El tema del pluralismo cultural está muy presente en los programas escolares y en el proyecto educativo de las instituciones, no para promover los particularismos culturales, sino para desarrollar en los alumnos el gusto y la capacidad de trabajar en la construcción conjunta de una sociedad donde las diferencias culturales se consideran una riqueza común y no un factor de división*".[5]

Esta propuesta de educación intercultural, procura que los diversos grupos culturales y/o étnicos conserven su peculiaridad pese a funcionar como parte de un conjunto. Se considera a la interculturalidad como fundamental para construir una sociedad democrática en la que se superen los modelos de uniformidad y asimilación, basados en la desigualdad, la intolerancia y el etnocentrismo.(Sagastizábal, 2004)

La pertenencia cultural está principalmente determinada por la etnia, la historia y la lengua, pero el hombre como ser social también pertenece a grupos conformados por su medio, su religión, su clase, su profesión. Estos grupos crean y recrean valoraciones, comportamientos, representaciones, lenguajes que les son propios, que los caracterizan y que transmiten, pero que se enriquecen a través del encuentro con el otro.

Las posibilidades de establecer una relación dialógica entre lo local y lo universal, entre lo particular y cada cultura-subcultura y lo universal es uno de los desafíos que enfrenta hoy, el proceso de aprendizaje-enseñanza-aprendizaje.

El diálogo entre cultura implica diálogo entre sociedades con redes complejas de relaciones que no son, sólo culturales sino, económicas, políticas, jurídicas, sociales, sociedades además, por lo general socialmente estratificadas.

El reconocimiento de esta diversidad sociocultural, la posibilidad de comprenderla y reflexionar sobre ella, de interacturar con el "otro" de participar en la sociedad global constituyen los basamentos de la educación intercultural, así también lograr el fortalecimiento de la propia identidad cultural al respetar y comprender culturas distintas.

[5] Merino Fernández, J. y Muñoz Sedano, A. Revista de Educación N° 307 CIDE, Madrid, 1995, p.139

ISSN: 2718-8310

Desde la comprensión de la realidad y su complejidad, se debe rescatar todos los elementos que puedan ayudar en la difícil tarea de aprender y enseñar en los nuevos contextos socioculturales. En este sentido, los nuevos paradigmas de enseñanza- aprendizaje se caracterizan por ser integradores, ya que no se puede integrar a los alumnos a sus diversidades si no se parte de una concepción de ciencia integradora, que genere a su vez conocimientos integrados e integradores de las diversas realidades que están presentes en el mundo.

La finalidad de la educación intercultural es, por lo tanto: "*una educación respetuosa de la diversidad cultural que incluya la posibilidad de cultivar plenamente la cultura propia como garantía de identificación personal para el sujeto y de pervivencia cultural para el grupo".(*Sarramona, J. en Sagastizábal, 2004)

Sagastizábal señala fases en el proceso de desarrollo de la acción educativa intercultural:

- reconocimiento y expresión de la propia identidad/apertura a la identidad del otro;
- reconocimiento y jerarquización de los elementos comunes y diferenciales de las diversas culturas/búsqueda e impulso de la homogeneidad humana;
- respeto de los caracteres heterogéneos/práctica de los valores pluriinterculturales conforme con los principios básicos admitidos.

Este modelo educativo, implica el desarrollo de una propuesta educativa que genera nuevos modos de relación con el saber, las lenguas y las culturas de las poblaciones, donde se acentúa la participación activa de las comunidades implicadas en dicho proceso educativo.

Por otra parte, las adaptaciones curriculares recobran fuerza e importancia a partir de que son pensadas como instancia para atender a la diversidad de la población escolar (Boggino, 2006). La diversidad es un concepto infinitamente rico y generoso, que invita a reconocer todo tipo de diferencias para no discriminar y no provocar problemas escolares.

La escuela, a partir de lo planteado, deberá reconocer y respetar las diferencias individuales, fundar las prácticas pedagógicas en la diversidad; rompiendo la mirada bipolar que excluía poblaciones minoritarias por sus diferencias con los cánones convencionales y plantear un modelo de educación sin exclusiones, pensado a partir del alumno, desde la singularidad de cada alumno y, consecuentemente, para todos los alumnos. Un modelo que ubique a la diferencia como un valor, como un punto de encuentro, como una instancia de enriquecimiento.

En este marco, se plantea la necesidad de que los docentes puedan hacer explícitas sus concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Cuando se habla de enseñanza, siguiendo a Montero (2001), nos referimos a la actividad profesional que los profesores realizan en sus aulas dentro del marco institucionalizado de la escuela. Hacemos referencia a un campo de la práctica, histórica y socialmente configurada por el fenómeno de la

ISSN: 2718-8310

escolarización. Es un fenómeno preexistente y determinante de la práctica de profesores concretos y, a su vez, susceptible de ser reconfigurado por ellos.

Este proceso tiene lugar en un contexto y un tiempo determinado que lo condicionan. Así, la enseñanza necesariamente comienza por la comprensión por parte de un profesor de lo que va a ser aprendido y cómo va a ser enseñando.

Siguiendo con la propuesta de Jackson (1975) las tareas de la enseñanza van más allá de dar clases, de la interacción profesor alumno. Abarcan un conjunto de actividades menos visibles y socialmente menos reconocidas, que comprenden tanto los aspectos de la planificación y los referidos al análisis y evaluación de la actividad realizada. La enseñanza entonces para Jackson puede ser definida como la actividad profesional de los profesores, como conjunto de acciones intencionalmente previstas para promover el aprendizaje de conceptos, procedimientos y valores en el marco de la institución escolar.

El aprendizaje es entendido como un proceso amplio, planteado o no, de generación de conocimientos que lleva a la adquisición de nuevos desempeños, compartidos y disponibles para ser puestos en acción (Gore, 2003) Implica un proceso de reestructuración y negociación de significados. Bien puede constituirse en la adquisición de conocimientos, habilidades, capacidades y desempeños individuales como colectivos.

1.7. El contexto de investigación

El contexto o ámbito donde se desarrolló la investigación es el Instituto de Educación Superior CIFMA (Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen) ubicado en la ciudad de Presidencia Roque Sáenz Peña, en la provincia del Chaco. Este instituto tiene como objetivo principal la formación de docentes indígenas de las etnias tobas, wichí y mocoví, especializados en la enseñanza e investigación de cuestiones asociadas a su origen, realidad étnica y socio-cultural.

La institución está ubicada estratégicamente en un punto central de la provincia, que permite la concentración de los jóvenes estudiantes provenientes de distintos puntos de la provincia y de provincias vecinas. Posee un edificio propio, construido con aportes del Plan Social Educativo Nacional. Fue inaugurado en el año 1995, y no comparte el edificio con ninguna otra institución educativa, lo que constituye una valiosa oportunidad ya que permite el desarrollo de diversas acciones sin condicionamientos, ni limitaciones.

1.8. Aspectos jurídicos, organizativos y económicos de la institución involucrada.

El CIFMA es un proyecto totalmente financiado por el Ministerio de Educación de la provincia del Chaco. Los fondos otorgados están destinados al pago de salarios de docentes y al mantenimiento del servicio de comedor para los estudiantes albergados. Adicionalmente, se

ISSN: 2718-8310

reciben fondos del Ministerio de Educación de la Nación y, en menor cantidad, también subsidios específicos del Ministerio de Educación provincial, mediante la presentación de solicitudes relativas a distintos programas permanentes, fondos para capacitación, investigación, becas para alumnos, becas de formación docente, etc.

Los alumnos recibían becas de estudio financiadas por el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) desde los inicio del Instituto como nivel Terciario en el año 1994. Los alumnos reciben ayuda económica de los municipios de donde provienen o en algunos casos de fundaciones. Hace aproximadamente más de cinco años que reciben becas de parte del Instituto Nacional de Formación Docente, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación y del Plan PROGRESAR (Programa de respaldo a estudiantes de Argentina)

El marco legal en el que se sostiene la formación docente indígena se ampara en lo establecido en la Constitución Nacional (artículo 75, inciso 17) y la Constitución Provincial (artículo 37); en el que la provincia reconoce la preexistencia de los pueblos indígenas, su identidad étnica y cultural y afirma que el Estado les asegurará la educación bilingüe e intercultural. Entre otros instrumentos legales trascendentes en este tema se sitúan: el Convenio nº 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT); la Ley 24.071 de Ratificación del Convenio nº 169 de la OIT; la Ley Nacional nº 23.302 sobre Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes; la Ley Federal de Educación nº24.195 y la reforma nº 26.206. Es importante enfatizar la Ley nº 3.258, denominada "del Aborigen Chaqueño" que, en su artículo 13, reconoce a las culturas y lenguas toba, mataco, mocoví, como valores constitutivos del patrimonio cultural de la provincia, y aprueba las pautas orientadoras para la educación intercultural bilingüe.

Este Centro para la Investigación y Formación de docentes en la modalidad aborigen (CIFMA) como institución, responde a un modelo de gestión participativa, con una organización interactiva, flexible, dinámica, de liderazgo compartido, con creatividad e innovaciones amplias. Los actores institucionales tienen igualdad de oportunidades, tanto como responsabilidades y tareas. Los acuerdos se establecen con claridad y se intenta superar con el mayor consenso las controversias, se genera un trabajo en equipo de estrategias compartidas.

En el inicio, el proceso de elección de docentes para desempeñarse en el CIFMA fue selectivo: sólo podían trabajar aquellos que demostraran competencias e idoneidad con la temática indígena. En la actualidad, la selección es por orden de mérito y la realiza la Junta Provincial de Clasificación de Docentes, siendo los más valorados aquellos docentes indígenas y no indígenas que tienen conocimiento y/o especialización en la modalidad bilingüe intercultural.

ISSN: 2718-8310

1.9. Los participantes de esta investigación.

Los actores involucrados en el proceso investigativo fueron los alumnos indígenas de la carrera de Profesorado Intercultural Bilingüe para la Educación Primaria y docentes indígenas egresados de dicho Instituto.

Quedó siempre abierta la posibilidad de incorporar al equipo de trabajo, a miembros de la comunidad, a fin de enriquecer miradas y perspectivas.

Todos los alumnos del CIFMA son indígenas de nacionalidad argentina, provienen de diferentes comunidades del interior del Chaco y de provincias vecinas (Santa Fe, Formosa y Salta, entre otras). Estos alumnos y sus familias buscan una formación de nivel superior que contribuya al desarrollo personal y a la reafirmación de la identidad aborigen dentro y fuera del sistema educativo. A pesar de que existe un eje de unión entre ellos, aparecen diferencias culturales. El Instituto recibe jóvenes que provienen de familias aborígenes mocovíes, qom y wichís, con historias diversas. Sus conocimientos de la lengua indígena como castellana también son distintos. Los alumnos qom procedentes de la zona norte son hablantes de la lengua toba, mantienen un bilingüismo incipiente: usan la lengua materna correctamente, pero tienen dificultades con la lengua castellana.

Los pueblos originarios de la zona centro de la provincia del Chaco perdieron la lengua indígena entre las causas se puede señalar: que la población desde principios del siglo XX fue escolarizada en una propuesta escolar lingüísticamente homogeneizante, que impuso el castellano como lengua única vehicular de contenidos en la educación pública.

Las diversas lenguas originarias han sido objeto de procesos de silenciamiento y no gozaban hasta hace poco ningún tipo de reconocimiento particular en la legislación ni en las prácticas escolares concretas (Acuña, 2002 tomado de Unamuno 2010).

La pérdida de la lengua originaria está relacionada también con otros factores, entre los cuales hace falta mencionar el exterminio físico de sus hablantes, su desplazamiento hacia otras zonas por la fuerza y los procesos de ocultamiento de su conocimiento por parte de los propios hablantes como estrategia de supervivencia a los sistemas represivos estatales y privados sobre los pueblos originarios. En la memoria histórica de estos pueblos, el conocimiento de la lengua ha sido asociado con peligros y desventajas, ideas que han influido sin duda en el corte en la transmisión intergeneracional de estas lenguas (Unamuno, 2010).

Los intereses y motivaciones que les han llevado a estudiar en el CIFMA son variados. Muchos alumnos mantienen una motivación vocacional importante y otros inician la formación del CIFMA por la escasez de opciones de formación existentes. El hecho de que el Instituto proporcione la opción de albergue y manutención, en ocasiones también lo convierte en una prioridad para elegir cursar allí los estudios. Muchos alumnos del norte, de la ciudad de Juan José Castelli y El Sauzalito (donde existe una extensión del instituto CIFMA pero sin albergue estudiantil) vienen a cursar sus estudios a Presidencia Roque Sáenz Peña porque no pueden costearse el transporte al Instituto desde su ciudad natal.

ISSN: 2718-8310

Históricamente los alumnos inscriptos, se situaban en una franja de edad superior entre los veinte a veinticinco años, en muchos casos eran alumnos que dejaron sus estudios secundarios y se habían incorporado al mundo laboral. Actualmente, cada vez son más los jóvenes indígenas que se forman hasta el nivel secundario, y eligen la opción de seguir estudiando. Hoy día, la franja de edad de los alumnos del CIFMA es de dieciocho a cuarenta años, a pesar de que la gran mayoría se encuentran en el intervalo de los dieciocho a los treinta años.

Como grupo, los alumnos trabajan por niveles según su competencia en la lengua y cultura indígena. Al iniciar el ciclo lectivo los alumnos indígenas de las etnias tobas, wichi y mocoví realizan un diagnóstico socio-lingüístico que determina el nivel de conocimientos de estos alumnos de la lengua indígena, sus conocimientos respecto de la cultura y cosmovisión de los pueblos originarios.

A partir de ese diagnóstico se ubican los alumnos según sea en el nivel cero o uno. Los alumnos del nivel cero saben que pueden cursar las unidades curriculares de primer año menos la lengua indígena de primer año, hasta aprobar el nivel cero de conocimientos, es decir, lograr las competencias básicas para iniciar el cursado de la lengua indígena.

En el nivel cero se ubican aquellos ingresantes que no usan la lengua indígena para comunicarse, reconocen, diferencian la lengua indígena de otras lenguas pero no la usan. Estos alumnos provienen de un contexto donde el uso de la lengua indígena no es habitual.

En el Instituto CIFMA la gran mayoría de los alumnos tobas ingresantes están en esta condición, un reducido caso, en alumnos de las etnias wichí y mocoví.

El profesor de este nivel enseña empezando desde el achecedario[6] comparando, contrastando fonética. Realiza enseñanza oral desde el inicio y cuando los alumnos han adquirido conocimientos y manejo de palabras, forman frases sencillas, oraciones simples, saludos de cortesía, presentación, pequeños textos.

El cursado de este nivel es obligatorio y anual, cuando los alumnos aprueban este nivel recién pueden empezar con el cursado del espacio curricular de lengua indígena que es una unidad curricular de primer año.

En el nivel uno, se ubican alumnos que han cursado el nivel cero y aquellos alumnos que al momento del ingreso tienen un uso significativo de la lengua indígena, condición que le permite cursar directamente la lengua indígena de primer año. En este nivel, logran conocer aspectos básicos de la lengua como por ejemplo pronunciar frases sencillas, saludar, conocer la gramática, la normativa de la lengua. Muchos alumnos de este nivel no pueden al inicio hablar la lengua pero si entienden lo que se les comunica. El profesor tutor de este nivel trabaja de manera coordinada con el profesor de 1er año de la carrera. Las expectativas en este nivel es lograr que los alumnos adquieran las herramientas básicas para comunicarse, producir textos cortos en lengua indígena.

[6] Forma en que los indígenas tobas nombran al alfabeto.

ISSN: 2718-8310

Institucionalmente, no existe mayor interacción entre cursos de diferentes niveles, pero si existe en el momento que se preparan conjuntamente obras de teatro o bailes: los grupos de danza y de teatro están formados por alumnos de diferentes niveles de conocimiento en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas indígenas.

Existe un cierto grado de dependencia entre los alumnos en relación al desarrollo de su carrera profesional; los profesores y la administración deben mantener un seguimiento porque fácilmente se desorientan, desconocen su situación académica. No existe un tutor en cada curso, esta función es llevada a cabo por la directora de estudios y un bedel del centro; ellos llevan a cabo el asesoramiento sobre la situación académica actual de los alumnos.

En relación a los hábitos y normativa, cabe destacar que en el albergue existe una estricta normativa comprendido en el reglamento para uso y permanencia en el albergue estudiantil para mantener una correcta convivencia. Ya en el aula, el Instituto sigue la misma normativa que se lleva a cabo en los institutos terciarios de la región.

1.10. El Proceso de Investigación.

A continuación se presenta el proceso investigativo de un equipo intercultural conformado por docentes y alumnos indígenas como colaboradores de las acciones que se han diseñado y desarrollado en el marco del proyecto.

En un primer momento se realizaron encuentros para conformar el equipo de investigadores voluntarios. La mayoría eran alumnos de segundo año y algunos docentes indígenas de las etnias toba y mocoví, luego se han sumado alumnos de tercer y cuarto año. Estos alumnos son estudiantes en el instituto CIFMA las edades de los mismos oscilan entre 18 a 35 años. Ellos provienen de diferentes comunidades indígenas del Chaco. Los alumnos tobas, en su gran mayoría son de Presidencia Roque Sáenz Peña o de Colonia Aborigen ubicado a 20 km de la ciudad de Sáenz Peña. Los alumnos de la etnia mocoví provienen de las localidades de La Tigra, Villa Ángela, San Bernardo. Hacia el final del desarrollo del proyecto se han incorporado alumnos wichí, estos eran de Misión Nueva Pompeya y de la localidad Wichí- El Pintado ubicado a más de 300 km de la ciudad de Roque Sáenz Peña.

Desde el comienzo, en las reuniones del equipo de voluntarios y la responsable del proyecto de investigación se explicó la idea base el proyecto, se elaboró el diseño que fuera presentado al equipo de voluntarios para su conocimiento y acuerdo. Una vez presentado el diseño de investigación se ha programado la agenda de encuentros para comenzar con el desarrollo del mismo desde el año 2013 en adelante.

Dada la temática y los objetivos del proyecto, se observó la necesidad de capacitar a los miembros del equipo de voluntarios para que, a partir un mayor conocimiento sobre el tema, puedan construir estrategias de conocimiento utilizando imágenes fotográficas.

ISSN: 2718-8310

Para ello, se acordó la realización de jornadas de capacitación y talleres de producción didáctica fundada en metodología de la investigación- acción participativa con enfoque etnográfico.

La investigación –acción, fue entendida como modo a través del cual los implicados en el proyecto podían organizar las condiciones bajo las cuales se pueda aprender desde la propia experiencia y hacer esta experiencia asequibles a otros (McTaggart en Wadsworth, 1998). Esto permitió desarrollar un proceso participativo, crítico y reflexivo logrando encontrar un balance equilibrado entre la investigación académica y el enriquecimiento del trabajo educativo desarrollado bajo la perspectiva etnográfica.

El enfoque etnográfico posibilitó desde la observación participante observar, describir y comprender en detalle los que los participantes hacen, dicen y piensan brindando la posibilidad de descubrir detalles de la vida cotidiana dentro de las instituciones escolares donde los alumnos pertenecen a diferentes culturas (Levinson, 1991).

Para promover reflexión crítica sobre la construcción de la visualidad y de la mirada, presente en las imágenes fotográfica; el equipo de voluntarios de esta investigación ha puesto en discusión los modos en que la imagen fotográfica del indígena fue presentada a las comunidades. Se buscó desnaturalizar la mirada, esto significó, darse la oportunidad de correrse de la manera convencional de lectura de las fotografías, promoviendo otros modos de lecturas, que permita a partir de la construcción de nuevas visualidades elaborar propuestas educativas emergentes, para ser utilizados en los distintos niveles de formación.

Esta experiencia se apoyo en el diálogo con docentes y alumnos, con los textos facilitados por la responsable del proyecto, con las experiencias de visualidad, permitiendo generar estrategia de conocimiento del patrimonio cultural a partir de las imágenes fotográficas.

En el mes de octubre del año 2013 se desarrolló la primera jornada de capacitación cuyo objetivo apuntó a generar un proceso de trabajo colectivo y crítico donde el colectivo implicado se planteara sobre los aspectos visuales de la cultura, nos preguntamos frente a la proliferación de imágenes ¿qué miramos?, ¿qué vemos cuando miramos?, ¿qué nos muestran? ¿Quiénes las producen y para qué?. En coincidencia con lo planteado con (Mitchell, 1986) se buscó comprender "teóricamente" a las imágenes desde las prácticas culturales y sociales que le dan sentido.

A partir de considerar que no miramos el mundo, ni las imágenes desde una posición pura, incontaminada, neutra, sino que nuestra mirada esta "situada" (Gruner, 2002) se puso en discusión los regímenes de visibilidad, siguiendo lo plantado por Rossana Reguillo quien sostiene que: "…*los regímenes de visibilidad son complejas construcciones socio-históricas y, en tanto tales, articuladas a instituciones socializadoras que enseñan a mirar, y a lógicas de poder que van determinando lo in/visible y lo cognoscible*". En término de Brea esto sería el conjunto de condiciones de posibilidad determinado técnica, cultural política, histórica y cognitivamente que afecta a la productividad social de los "*actos de ver*". (Brea, 2005). Este

ISSN: 2718-8310

concepto nos permite desindividualizar nuestras prácticas de ver e inscribirlas en lógicas más amplias que le otorguen inteligibilidad.

Importó conocer las tecnologías con las que miramos, las tecnologías de la visión. Sabiendo que la experiencia humana es más visual y está más visualizada que antes, ya que disponemos de imágenes de todo tipo: impresas, vía satélite y también imágenes médica del interior del cuerpo humano (Mirzoeff, 2003). Nos preguntamos si las comunidades indígenas han tenido acceso a este tipo de visión. Por último, y relacionado con las imágenes nos interesó indagar acerca de qué nos provoca la mirada: placer, desagrados, indiferencias, qué sentimientos nos suscita el mirar.

La responsable del proyecto durante la jornada de capacitación ha desarrollado diversas estrategias de aproximación y conocimiento del tema utilizando para ello: presentaciones visuales, sugiriendo lecturas varias, mostrando los estudios que han abordado la temática de las imágenes, etc. A través de preguntas se iba orientando los intercambios entre los participantes. Uno de ellos era el responsable del registro. Cabe aclarar que, al finalizar cada jornada de capacitación, que duraba alrededor de tres a cuatro horas, se les proponía realizar evaluación de las mismas y elaborar las conclusiones a la que, como grupo de investigadores han llegado y se acordaba la fecha para el taller de producción.

En noviembre del año 2013 se concretó el primer taller de producción didáctica. En ella, los participantes han tenido el primer contacto con las imágenes. Estas imágenes en blanco y negro fueron tomadas del álbum de la Sra María de Skupina quien junto a su esposo una vez llegados de Europa en el año 1923 mantuvieron una estrecha relación con los indígenas del Chaco. En las fotos, se visualizan a indígenas en diferentes circunstancias y situaciones que van desde reuniones, en la cosecha de algodón, parados alrededor de su choza, en grupo familias. En varias fotos aparecen semi-desnudos y en otras con diferentes vestimentas similares a las del gaucho. Por dichos de la Sra María, ellos (los gringos) le facilitaban este tipo de vestimenta. También puede observarse que en algunas de ellas aparecen junto a don Antonio Skupina, un gringo con quien mantuvieron relaciones al principio distantes, fruto del temor que se tenían entre ambos, sumado al desconocimiento de la lengua española por parte de ambos. En ese tiempo, los indígenas en su mayoría tobas solo hablaban su lengua y esta pareja de extranjeros checos, solo hablaba la lengua checa. Con el correr del tiempo, estos indígenas se han incorporado al trabajo en la chacra o en los obrajes en el campo chaqueño junto a don Antonio, llegando a establecer una relación de mayor acercamiento y confianza.

A partir de observar las fotografías, se les propuso promover miradas críticas, de búsqueda de nuevas experiencias, pensamientos y posiciones que les permita construir sentidos y prácticas, esto es, activar la capacidad visual para movilizar, atraer y capturar la atención. Ernst Grombich dice que "*hay algo en la imagen visual que le otorga primacía absoluta en materia de aprendizaje: su poder de activación de la atención o de las emociones del observador"* (Grombich,1997 citado Malosetti, Costa, 2015) Esta idea de activación nos permitió interpretar cómo se materializó la alteridad visual y qué procesos han participado en esas construcciones.

ISSN: 2718-8310

Los involucrados en esta etapa de la investigación han atravesado dos momentos significativos. Primero de observación, casi de contemplación para luego escribir algunas reflexiones ayudados por una guía facilitada por la responsable del proyecto. A partir de las reflexiones han podido elaborar los primeros aportes didácticos.

Finalizado el taller de producción didáctica, la responsable del proyecto invitaba a los participantes a evaluar, se recogían las impresiones y se elaboraban las conclusiones. Se acordaba la lectura de los textos, el seguir analizando las imágenes, buscando descubrir nuevas alternativas, intervenciones y relaciones con el conocimiento escolar y se propuso la agenda de encuentros para el año siguiente.

Durante el 2014, se desarrollaron las segunda, tercera, cuarta y quinta jornadas de capacitación y talleres de producción didáctica que fueron programados el año anterior. Cabe aclarar que se había acordado un trabajo intenso donde la capacitación se realizaría en un mes y al mes siguiente se realizaría el taller de producción didáctica.

La segunda jornada de capacitación se concretó en el mes de abril en coincidencia con el ciclo lectivo de nivel superior. En esa jornada, se abordó la relación imagen fotográfica y palabras, indagando acerca del potencial de las imágenes como portadoras de saberes y contenidos. Se les propuso un trabajo de reflexión ya su vez se les brindó aportes teóricos para que puedan construir nuevas miradas.

El taller de producción didáctica se realizó en el mes de mayo, allí los voluntarios han puesto en diálogo imágenes y palabras a fin de proponer alternativas de gestión de conocimiento a partir del uso de las imágenes en el aula. Se ha elaborado un punteo de propuestas didácticas.

La tercera jornada de capacitación se desarrolló en el mes de junio del año 2014. En ella se abordó a la fotografía como imagen fija portadora y productora de contenidos y como sistema convencionalizado de representación visual. Los participantes han podido advertir los significados que se les atribuyen a las imágenes en función del contexto en que está siendo mirada, leída e interpretada. Se buscó en esta jornada de capacitación formar espectadores críticos, despojarse de prejuicios y realizar lecturas desde sus propias miradas. El tercer taller de producción didáctica se realizó en el mes de julio donde se buscó generar aportes respecto de las posibilidades que ofrecen las imágenes como portadoras de significados y conocimiento. Desde un enfoque intercultural, esto significa desde la generación de un espacio de diálogo entre culturas diferentes, se ha elaborado aportes tanto de estrategias didácticas como de saberes que pueden ser enseñados en el aula a partir del uso de las imágenes.

La cuarta jornada de capacitación se desarrolló en el mes de agosto. En ella, se abordó la relación entre fotografía y patrimonio; identificando a las imágenes fotográficas como estrategias de conocimiento del patrimonio cultural. Se buscó que los involucrados elaboren aportes para una pedagogía de la imagen fotográfica. Se siguió con la metodología de formación en temáticas específicas o poco conocidas por los voluntarios como patrimonio, estrategias de interpretación, gestión del patrimonio en la escuela, etc. Los participantes han

ISSN: 2718-8310

podido interpretar a las imágenes como portadoras de significados y promotoras de saberes y conocimientos sobre sí mismos, y sobre los otros.

En el cuarto taller de producción didáctica desarrollado en el mes de septiembre, se ha elaborado acciones para la activación del patrimonio cultural fotográfico, se trabajó con los diseños curriculares de la educación primaria y se diseñó una propuesta de activación del patrimonio utilizando fotografías.

La quinta jornada de capacitación se desarrolló durante el mes de octubre y apuntó a formular estrategias de enseñanza que permitan construir propuestas didácticas utilizando fotografías. Se capacitó a los docentes y alumnos en claves de desarrollo de competencias a fin de elaborar secuencias didácticas y propuestas de activación del patrimonio.

El quinto taller de producción didáctica se realizó también en el mes de octubre con la intención de aplicar la estrategia didáctica desarrollada en coincidencia con la semana de la diversidad cultural.

Como responsable del proyecto, luego de cada capacitación o taller de producción, iba realizando lectura de los datos, sistematizando los registros, realizando los informes parciales que en cada encuentro previsto se iban dando lectura. El grupo de voluntarios en esta investigación se avocaba al análisis de los alcances y límites de las producciones, buscando enriquecer los procesos en marcha. Esta manera de trabajar permitió por un lado poner en valor los conocimientos desarrollados por los docentes y alumnos implicados en el proyecto y por otro lado, generar los escenarios para que los docentes formadores puedan a partir de lo trabajado en las capacitaciones como en los talleres de producción didáctica cuestionar sus prácticas docentes. Esta actitud, favoreció la transformación y/o revisión de las mismas. Las acciones tendientes a la revisión de las prácticas se constituyeron en un dispositivo de uso permanente, generando la posibilidad de revisión de las propuestas de desarrollo curricular tanto en la formación docente inicial; como en el nivel primario. Dado que algunos docentes indígenas se desempeñan en el nivel primario, esta mirada crítica también se trasladó a las prácticas docentes en ese nivel.

El primer borrador informe del desarrollo del proyecto estuvo elaborado hacia finales del mes de noviembre, el grupo de voluntarios ha podido realizar lectura, revisión y ajustes pertinentes. Paralelo a ello, se iba dando conocimiento de este proceso al director y co-directora de este proyecto de investigación.

Un segundo borrador del informe se tenía listo para el mes de junio del año 2015. Para este tiempo, el grupo de voluntarios ya no podía reunirse periódicamente como se realizó el año anterior, porque la mayoría de los alumnos estaban realizando sus prácticas docentes en las diferentes escuelas primarias de la zona. Es oportuno aclarar que, los alumnos indígenas docentes en formación de acuerdo con el nuevo reglamento de práctica y residencia, ya realizan las prácticas docentes en tercer año de la carrera de dieciocho horas como mínimo y la residencia pedagógica en cuarto año, de cuarenta y cinco días, rotando por lo diferentes ciclos de enseñanza.

ISSN: 2718-8310

Frente a esta situación, se han programado entonces encuentros precisos para revisar sobre todo la propuesta didáctica elaborada. El grupo de voluntarios ha diseñado varias secuencias didácticas en el marco de la cátedra desarrollada por la docente responsable del proyecto: Programación de la Enseñanza y Gestión de la Clase, donde se han incorporado alumnos de tercer y cuarto año del instituto. Se han desarrollado varias secuencias y al final, los voluntarios han seleccionado la secuencia didáctica que se desarrollaría en la escuela primaria.

El desarrollo de la secuencia estuvo a cargo de dos voluntarios y fueron observados por la responsable del proyecto que iba haciendo el registro de lo sucedido. Se realizaron tres jornadas de desarrollo de la secuencia didáctica y un encuentro de evaluación y elaboración de conclusiones.

En los talleres de producción como en los espacios de formación se apuntó a construir una nueva visualidad, dejando de lado los criterios de verdad propios de los planteamientos de la tradición cultural hegemónica sobre la naturaleza, la comunidad, los indígenas, sus lenguas, su cosmovisión quienes proponen una visión sesgada y parcial adoptando más bien una actitud de de-construcción. En ese sentido, Brea nos dice que "… *la episteme escópica característica del siglo XX ha estado asentada en aquella lógica que implicaba someter a ciertos objetos que estarían permaneciendo vedados u ocultos en el campo escópico a un proceso de visualización o de tracción a la conciencia…"* (Brea, 2005).

Este proceso, fue posible desde la construcción colectiva y en proceso de colaboración, donde cada alumno y docente indígena participantes del taller se fue haciendo capaz de abandonar el papel instrumental que el sistema le asignó por mucho tiempo y, asumir el carácter de intelectuales transformadores comprometidos con la misión de formar ciudadanos críticos y capaces de cambiar el currículo, las prácticas de enseñanzas, generando estrategias donde se utilicen las imágenes fotográficas de indígenas como posibilitadoras de aprendizajes. (Giroux, 1998)

Esto se puso en evidencia en las diferentes expresiones de los voluntarios, tales como: "*nosotros podemos hacer una nueva lectura*"; "*somos capaces de mostrar otras o más cosas a partir de estas imágenes*". En las actitudes que cada uno iba tomando y en los vínculos que iban estableciendo con las imágenes, se observó siempre curiosidad, búsqueda, pensar su integración en las propuestas de enseñanza, relacionarlo con el desarrollo curricular y con la interculturalidad como eje transversal de las prácticas de enseñanza en contextos de educación indígena.

En las diferentes instancias de trabajo se ha buscado ayudar a desestructurar y deslegitimar el poder dominante, así como el orden social y económico vigente, buscando generar nuevos sentidos y prácticas, impulsando a develar e identificar el aporte particular de docentes y alumnos indígenas portadores de una herencia cultural que se pueda presentar como contra-lectura, como una nueva alternativa, y como posibilidad de expresión diferente.

ISSN: 2718-8310

El enfoque intercultural que orienta estas decisiones puso en tensión las creencias que reproducen la asimetría de poder, señalando cómo estas creencias se han instalado en el imaginario social y en la subjetividad de los subordinados, poniendo en marcha procesos de construcción de una imagen de desprecio y negación.

Las lecturas de imágenes fotográficas permitieron un mayor conocimiento de los indígenas como tal. El educador indígena Sánchez (2009 a) plantea que a los indígenas se lo ha considerado siempre "perezosos" al constatar por parte de "los blancos"[7], que éstos hombres permanecían acostados durante el día, y que sus mujeres permanecían fuera del hogar cosechando frutos y buscando leña. Sin embargo, quien ha convivido con ellos, sabe que los hombres pasaban durante la noche pescando o casando animales y que recién al amanecer llegaban a sus hogares cargados de peces o carnes de los diferentes animales que cazaban y que luego se utilizaría para la alimentación de sus hijos y familiares. En este sentido los participantes han expresado que: "*este trabajo nos permitirá conocer otros aspectos ignorados de nuestro propio modo de ser*".

Los participantes voluntarios se han implicado en cada una de las acciones diseñadas en el proceso investigativo, buscando promover el desarrollo de una conciencia crítica que les permita emanciparse de los condicionamientos sociales que influyen e influyeron en su práctica educativa, en su visón del mundo, como también, en los modos de apropiación y de significación que tenían de las imágenes fotográficas de los indígenas, a partir de la toma de distancia crítica (Kemmis y Mc Taggart 1988). Esta orientación responde al marco teórico y a las preguntas alrededor de las cuales se ha centrado la investigación, vinculadas con la relación entre el conocimiento y el poder y su influencia en los procesos de construcción y transmisión del discurso escolar y de la construcción de ciertos regímenes de visibilidad que configuraron los modos de representar al indígena chaqueño.

[7] Los blancos es un término que se utiliza para identificar al no indígena.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

SEGUNDA PARTE: La relación fotografía- educación

Capítulo II Propuesta formativa del CIFMA

En este capítulo II, se presenta la propuesta formativa del CIFMA, el plan de formación, las etapas en la historia institucional, concepción de currículo intercultural, la metodología de trabajo y los requisitos de ingreso de los alumnos a las carreras que se desarrollan.

2.1. Formación docente en el CIFMA[8]

Caracterizando al Instituto de Nivel Terciario C.I.F.M.A desde los aspectos que lo conforman y definen como institución formadora de docentes indígenas podemos decir que es una Institución que tiene como objetivos: la formación del docente bilingüe intercultural, a partir de garantizar una oferta de calidad, equitativa, justa que parte del reconocimiento y valoración de los saberes culturales y posibilita su enriquecimiento.

En relación al desarrollo de la propuesta, se puede especificar que el Instituto de Educación Superior CIFMA cuenta con 29 años de fecunda trayectoria y jerarquía académica. Surge como una forma de dar respuestas a las necesidades y expectativas de formación de una población que nunca fue atendida en sus condiciones particulares. Sabemos que, a través de los años y como fruto de aplicación de políticas educativas que no atendieron a la diversidad sociocultural, respondiendo al mandato de la homogeneización, la escuela, cuyas funciones fueron civilizatorias y, en un sentido político en gran medida antipopular, trató de adaptar a los sujetos sociales a los parámetros establecidos desde el proyecto de constitución del Estado Nacional.

La preocupación y ocupación como Instituto es construir un dispositivo de educación que signifique una propuesta de formación partiendo del reconocimiento y la valoración de aquello que los sujetos tienen, y por lo que pueden ser y son, conscientes de que la escuela es la gestora de las matrices sobre las que se asienta el desarrollo social y educativo de los futuros ciudadanos.

2.2. Plan de formación del CIFMA

El plan de formación del ***Profesorado Intercultural Bilingüe para la Educación Primaria*** Posee un total de 2.796 horas de reloj, a lo largo de cuatro años de estudio. Incluye diversos espacios curriculares cuya denominación es común a otros institutos de formación, aunque su tratamiento fuera diferente. Además de la inclusión de otros espacios de mayor especificidad, como ser el tratamiento de las lenguas indígenas, aspectos específicos referidos a la Identidad,

[8] CIFMA: Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen

ISSN: 2718-8310

cultura escolar y diversidad, cosmovisión indígena, historia del Gran Chaco antes y después de la conquista, entre otros (ver anexo 3. Plan formación)

2.3. Etapas en la Historia institucional del CIFMA

a) Etapa preparatoria (1987-1993):

Se trata de una etapa experimental, debido al carácter innovador de la propuesta de EBI[9] de la institución, que sólo registraba antecedentes en la provincia vecina de Formosa.

Producto de la demanda realizada por los indígenas tobas, wichís y mocovíes en las asambleas de comunidades, y del pedido entregado al gobierno del Chaco, a legisladores, ministros y líderes políticos, se creó una comisión conformada por tres docentes no indígenas que tenían conocimiento de la temática indígena y una amplia experiencia laboral en escuelas de las comunidades.

La comisión elaboró los lineamientos generales del proyecto del "Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen", que permitió que se llevara a cabo el primer curso de la Carrera de Auxiliar Docente Aborigen, de dos años de duración y medio año de práctica docente. Para la puesta en marcha del proyecto, se buscó una infraestructura que estuviese situada en una zona aborigen, para favorecer la relación escuela-comunidad; el local elegido estaba situado en el Barrio Nala' (Sol), en la periferia de la ciudad de Presidencia Roque Sáenz Peña.

De esta manera, se inicia el 15 de julio de 1987 el curso de auxiliares docentes aborígenes, con una matrícula de 35 alumnos de las etnias toba y mocoví, originarios de diversas comunidades de la Provincia.

En esta etapa se determinaron algunas características del perfil del auxiliar docente aborigen, con tal de orientar el ingreso de los jóvenes al curso: debía haber cursado la escuela primaria, saber hablar su lengua, valorar su cultura, gustarle el trabajo con los niños y ser elegidos por su comunidad de pertinencia. En 1.989, se graduaron 27 jóvenes de distintas comunidades de la etnia toba y mocoví de la Provincia, en la primera promoción de auxiliares docentes aborígenes.

Para los indígenas de la etnia wichí, a mediados de 1987, se implementó la capacitación de auxiliares en la localidad de El Sauzalito, localizada en la zona llamada "El Impenetrable", cuya población es mayoritariamente wichí y hablante de la lengua del mismo nombre. Esta localidad se ubica aproximadamente a 450 kilómetros de distancia de la ciudad de Presidencia Roque Sáenz Peña. Se eligió esta comunidad para realizar un anexo del centro de formación buscando favorecer a los alumnos indígenas que aspiraban cursar la carrera y que por la distancia, los costos de viajes y estadía, se verían imposibilitados.

[9] EBI: Educación Bilingüe Intercultural.

ISSN: 2718-8310

En un inicio existió una fuerte resistencia del sistema educativo hacia este nuevo formato de formación profesional, destinada únicamente a indígenas. El CIFMA era considerado una institución que discriminaba al resto de la población no indígena que deseaba estudiar la carrera de auxiliar docente aborigen, de maestro bilingüe intercultural y de profesor intercultural bilingüe.

La propuesta de formación del CIFMA era desconocida por gran parte de la sociedad civil.

No obstante, al poco tiempo de la graduación de la primera promoción, el Consejo de Educación de la provincia del Chaco decide integrar al Programa de Educación Bilingüe Intercultural (Pro.EBI) una gran cantidad de escuelas primarias y jardines de infantes con población escolar indígenas ubicadas en las comunidades de donde provenían los estudiantes indígenas. Este hecho, favoreció la inserción laboral de los auxiliares docentes una vez culminada su etapa de formación. Dicha resolución determinó misiones y funciones de los auxiliares docentes aborígenes.

El 9 de septiembre de 1994 se gradúa la segunda promoción de auxiliares docentes aborígenes. Ese mismo año se dedica a la construcción de un edificio propio del CIFMA con aportes del Plan Social Educativo. Un mes antes, se había aprobado en la Constitucional Nacional, el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas.

b) Etapa de institucionalización (1993-1995)

Etapa iniciada con la creación del "Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen" por parte del Consejo General de Educación (CGE) de la Provincia (Resolución N°83/93CGE). Orientada hacia la consolidación de la Institución como centro de formación de docentes indígenas afirmando, simultáneamente, su perfil de animador y coordinador del ProEBI[10]; realizando actividades como la edición de material bilingüe, actividades de seguimiento en las escuelas, talleres con miembros de las Asociaciones Cooperadoras, ADA[11], directivos, maestros, etc.

c) Etapa de consolidación (1995 en adelante)

A partir de la puesta en marcha, el 19 de abril de 1995, de la Carrera de Maestro Bilingüe Intercultural para la EGB 1 y 2, la Institución inicia su función como instituto de nivel terciario bajo la dependencia jerárquica de la Dirección General de Nivel Terciario, que es el órgano de contralor de las instituciones formadoras de profesionales no universitarios en la Provincia. Se inicia entonces la etapa de consolidación de la Institución.

Hasta el año 1999, la Carrera de Maestro Bilingüe Intercultural se desarrolló con una duración de tres años. Los estudiantes se graduaban con el título de Maestro Bilingüe Intercultural para la EGB 1 y 2, que les permitía trabajar en el primer ciclo de escolaridad

[10] ProEBI: Programa de Educación Bilingüe Intercultural
[11] ADA: Auxiliares Docentes Aborígenes.

ISSN: 2718-8310

primaria (destinada a niños de 6 a 8 años de edad) y en el segundo ciclo (de 9 a 12 años de edad).

Desde el año 2000 hasta 2009 se desarrolló la carrera de Profesor Intercultural Bilingüe para la EGB 1 y 2.

Y desde el 2009 a la fecha se desarrolla la carrera de Profesor Intercultural Bilingüe para la Educación Primaria.

El crecimiento es notable tanto a nivel académico como comunitario a tal punto que desde el año 2006 nuestro Instituto cuenta con una Unidad de Extensión de Servicios (anexo) en la localidad de Juan José Castelli, distante a 120 Km de nuestra sede para garantizar la continuidad de los estudios a los alumnos indígenas de las etnias tobas y wichí que desean continuar sus estudios superiores.

Desde el año 2007 se ha realizado la apertura de una nueva extensión de servicios en la localidad de El Sauzalito, distante a 450 km de la sede central, para la formación de profesores interculturales bilingües para alumnos de la etnia wichí.

Actualmente, se está implementado la Carrera de Profesor Intercultural Bilingüe para la Educación Primaria (PIB Educación Primaria)[12], se presentó ante el Ministerio de Educación de la Provincia del Chaco y el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) los Diseños Curriculares de las Carreras de: Profesor Intercultural Bilingüe para el Nivel Inicial; Profesor de Lengua y Literatura para la Educación Secundaria y la tecnicatura en Traductor y Mediador Intercultural, todas estas carreras están en proceso de evaluación y en caso de ser aprobadas serán implementadas a partir del año 2017.

Si bien los docentes indígenas egresados se encuentran trabajando, no cubren las demandas educativas de más de cuatrocientas escuelas ubicadas en diferentes comunidades indígenas en la Provincia del Chaco. La población escolar va en aumento considerable y la cantidad de egresados no es suficiente para cubrir las demandas de educadores indígenas.

2.4. Concepción de currículo y de lo intercultural

El CIFMA concibe el currículum como un análisis de la práctica: un marco en el que hay que resolver problemas concretos planteados en situaciones diversas.

El currículum que propone la Institución, pretende alejarse de los marcos institucionales rígidos de las políticas educativas inflexibles, que no abren espacio a la participación de profesores a los que se les limita la competencia profesional de modelar su propia práctica y teoría para la mejora de la educación.

[12] PIB: Profesor Intercultural Bilingüe para la Educación Primaria

ISSN: 2718-8310

La política curricular parte de un marco de definiciones básicas que permiten algunas modificaciones particularizadas a medida que se lleva a cabo el proceso educativo. Para el Instituto el proceso de desarrollo curricular se produce en un marco estimulante de energías creadoras y de compromiso de los profesores en la realización del currículum. Se trata de concebir el currículo como un espacio donde profesores, especialistas, administradores e investigadores y estudiantes tienen que concertar una acción de colaboración.

Esta propuesta curricular fortaleciendo el diálogo intercultural por medio de la práctica, no enfoca únicamente el encuentro entre culturas, o el conocimiento entre las diferentes etnias (toba, wichí, mocoví) sino que a partir de su desarrollo, pretende poner en discusión los diferentes formatos de la inequidad, la discriminación, la desvalorización, tratando que los alumnos se posicionen frente al conflicto histórico de dominación y hegemonía contra los pueblos indígenas y adopten posturas emergentes y superadora de esta condición.

Desde de la perspectiva del CIFMA, el concepto intercultural va más allá de su usual componente relacional y armónico, para situarse en el análisis sincrónico y diacrónico de la inequidad y la desigualdad en América Latina.

Lo intercultural es entendido no como un simple contacto entre culturas, sino como un intercambio que se establece en términos equitativos en condiciones de igualdad; como un proceso de permanente relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores, distintas tradiciones, orientadas a generar, construir y propiciar un respeto mutuo y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos por encima de sus diferencias culturales y sociales. La interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y de esa manera reforzar identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad, impulsando activamente procesos de intercambio por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas que permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas.

La Interculturalidad constituye un puente de relación entre culturas, una articulación social entre personas y grupos culturalmente diferentes. No se busca erradicar o sobrevalorar las diferencias culturales, ni formar identidades mezcladas, sino propiciar una interacción dialógica entre pertenencia y diferencia, pasado-presente, inclusión-exclusión, control-resistencia. Los encuentros entre personas, elementos o prácticas culturales, las inequidades sociales, étnicas, económicas, políticas no desaparecen. Sin embargo, es en este espacio intercultural donde se construyen y emergen nuevas estrategias, expresiones, iniciativas, sentidos y prácticas interculturales que desafían la homogeneidad, el control cultural y la hegemonía de la cultura dominante.

Se sostiene que: es el sistema educativo uno de los contextos más importantes para desarrollar y promover la Interculturalidad, ya que es la base de la formación humana, donde

ISSN: 2718-8310

se debe buscar contribuir a una interacción respetuosa y fecunda entre individuos y culturas, poniendo énfasis en el reconocimiento, respeto y atención pedagógica de las diferencias en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

En conversaciones con el personal de conducción del instituto, nos manifestó que la formación propuesta por el CIFMA pretende brindar las herramientas para la función docente; a través de una propuesta de formación que parte del reconocimiento y la valoración de aquello que los sujetos poseen, los valores, saberes, costumbres, lengua y otras expresiones culturales de las comunidades étnicas y culturalmente diferenciadas, como recursos permanentes en el proceso de enseñanza. Que sobre estas intenciones, se construye el hacer diario en la institución, aunque reconocen que en muchos aspectos están en procesos, sobre todo lo relacionado con la adquisición de las lenguas, en la recreación de la cultura, la alfabetización bilingüe, la afirmación de la identidad indígena, entre otros.

La experiencia de formación del CIFMA contribuye de manera positiva, mejorando la calidad de vida de los ciudadanos indígenas en una zona tradicionalmente con pocos recursos económicos productivos, donde tradicionalmente ocuparon posiciones muy marginales en contextos de extrema pobreza. El ser educadores indígenas significa para estos sujetos una valiosa oportunidad para asegurar la formación de diversas generaciones de indígenas en la lengua y la cultura de sus comunidades, como también en el conocimiento y apropiación de saberes de otras culturas que conforman la sociedad en general.

2.5. La metodología de trabajo en el CIFMA

El proyecto educativo de la Institución determina que la metodología de trabajo parte de la base de la construcción de una escuela más inclusiva, donde todos pueden aprender, porque el aprendizaje es propio de la condición humana. Asumiendo una pedagogía para la diversidad que pone en cuestión las prácticas escolares diarias, analiza supuestos, procesos y construye a partir de errores, desnaturalizando lo cotidiano en el aula y la organización escolar. Estas acciones requieren la búsqueda constante del conocimiento para superar los obstáculos que se presentan; pudiendo advertir la dificultad, nombrarlo y elaborar una estrategia para superarlo a corto plazo.

El método utilizado en el aula desde la matriz de la educación intercultural es interdisciplinar. La acción de los sujetos provenientes de distintas disciplinas se configura dentro de este campo a partir de un "nosotros" que transita y delimita un horizonte común desde la convergencia de lo ético y lo epistemológico.(Sagastizábal, 2004).

El proceso de aprender una lengua, en el camino para llegar a la competencia lingüístico-comunicativa es largo. La enseñanza de la lengua debe considerar necesariamente etapas que volcará en cursos sucesivos. La escala o progresión que se adopte desde un enfoque comunicativo, va a recoger las funciones, los contenidos gramaticales, léxicos, discursivos y

ISSN: 2718-8310

socioculturales, o sea, aquellos elementos que corresponden al constructo o modelo, y lo va a ordenar en una secuencia. (Acuña,2003).

Las dos primeras semanas de los alumnos que inician la carrera, están formadas por clases-taller. La finalidad de este espacio es conocer los conocimientos previos de los alumnos de primer año, diagnosticando cuál es la situación de cada uno en relación al nivel de conocimiento de la asignatura. En base a esta información, el profesor reconoce las dificultades de los alumnos y puede planificar medidas al respecto.

La evaluación que se lleva a cabo en las asignaturas es sumativa, utilizando diferentes pruebas parciales que deben aprobar para presentarse al examen final. En el caso que los alumnos tengan dificultades para aprobar esos exámenes parciales, se les da una segunda oportunidad para recuperar su nota, presentándose a un examen de recuperación.

1.6. Los requisitos de ingreso de los alumnos

a) Ser indígena de las etnias toba, wichí y mocoví.
b) Contar con un aval comunitario
c) Acreditar su procedencia y el conocimiento de la lengua indígena.

Al ingreso, los estudiantes son evaluados por un equipo interdisciplinario de docentes indígenas y no indígenas que emiten un dictamen acerca de las competencias lingüísticas de cada alumno. Dependiendo del nivel alcanzado los alumnos cursan la lengua indígenas con profesores que aplican diferentes estrategias, ya sean de recuperación de la lengua materna como de profundización para los alumnos que dominan la lengua.

La carrera de profesor intercultural bilingüe ha permitido el ingreso de estudiantes mayores de 25 años que no han finalizado sus estudios secundarios y que demuestran poseer aptitudes, habilidades y conocimientos fundamentales necesarios para cursar una carrera de nivel superior.

Los aspirantes atraviesan una evaluación escrita y otra oral:

- Una prueba escrita que consiste en trabajar con textos escritos en lengua española y lengua indígena donde se evalúan las siguientes capacidades: comprensión lectora, aplicación de técnicas de subrayado, resumen, síntesis, esquemas y diagramas que permitan procesar la información, capacidad para plantear hipótesis, aporte reflexivo de redacción personal y argumentación.
- Una vez aprobada esta parte ceden a una prueba oral que consiste en una entrevista que contempla múltiples aspectos: experiencia laboral, escolarización previa, informaciones y expectativas sobre la carrera, conocimiento sobre la lectura, cosmovisión lengua e historia de las comunidades indígenas, competencias lingüísticas significativas.

ISSN: 2718-8310

Una vez que aprueben ambas evaluaciones y el proceso de selección se los admite como alumnos de la carrera y se les permite cursar el taller obligatorio de primer año denominado: "De la imagen profesional a la identidad profesional".

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

Capítulo III: Una aproximación al concepto de fotografía

3.1. Los orígenes de la fotografía

La historia de la fotografía se inicia a principios del siglo XIX, cuando en el año 1816 el científico francés Nicéphore Niepce obtuvo las primeras imágenes fotográficas, aunque la fotografía más antigua que se conserva es una imagen obtenida en 1826 con la utilización de una cámara oscura y un soporte sensibilizado mediante una emulsión química de sales de plata. Niepce comenzó sus investigaciones, necesitando ocho horas de exposición a plena luz del día para obtener sus imágenes (Augustowsky, 2007).

En 1839, Louis Daguerre hizo público su proceso para la obtención de fotografías basado en la plata denominada Daguerrotipo, que resolvía algunos problemas técnicos del procedimiento inicial de Niepce y reducía los tiempos necesarios de exposición. Su procedimiento resulta ser el antecesor de la actual fotografía instantánea de Polaroid. Casi al mismo tiempo, Hércules Florence, Hippolythe Bayard y William Fox Talbot desarrollaron otros métodos diferentes (Augustowsky, 2007).

El creado por William Fox Talbot se basaba en un papel cubierto con cloruro de plata que es mucho más cercano al de la fotografía de hoy en día, ya que producía una imagen en negativo que podía ser posteriormente positivada tantas veces como se deseara (Augustowsky, 2007).

Por esos tiempos el Daguerrotipo era mucho más popular, ya que era particularmente útil para los retratos, costumbre común entre la clase media burguesa de la Revolución industrial. Es un hecho que, gracias a la enorme demanda de estos retratos, mucho más baratos que los pintados, la fotografía fue impulsada enormemente (Castiblanco Ramírez,2013).

A sólo treinta años de su invención, la fotografía ya estaba siendo utilizada en los archivos policiales, en los informes de guerra, en la pornografía, en la documentación enciclopédica, en álbumes familiares, postales, informes antropológicos, periodismo y retratos formales. La fotografía, con su bajo costo y disponibilidad, democratizó la imagen visual y creó una nueva relación de las sociedades con el espacio y el tiempo (Berger, 1998; Mirzoeff, 2003)

La fotografía puede ser pensada como una producción cultural donde la memoria social o colectiva busca referentes, huellas y marcos de contención. Estas imágenes constituyen memorias delineadas sobre el "otro" en espacios disímiles.

Las formas de "ver" las fotografías por los historiadores, antropólogos y cientistas sociales en general, han cambiado sustancialmente desde fines de la década de I960. Aquellas dejaron de ser consideradas solamente como una estrategia de registro y documentación visual de una situación encontrada en la "realidad", para transformarse en una temática por sí mismas. Parte de estos avances, por decirlo de alguna manera, se deben fundamentalmente a que la fotografía ya no es sólo considerada como producto de la técnica, entendida como un conjunto de conocimientos teóricos aplicados para producir una imagen susceptible de ser almacenada y reproducida (Burke, 2001). Actualmente, los múltiples enfoques sobre el acto

ISSN: 2718-8310

fotográfico, lo fotografiado y la imagen fotográfica como artefacto cultural y sistema convencionalizado de representación, consideran estrategias de análisis y marcos teóricos tan amplios y diversos, que las posibilidades de lectura e interpretación de esta expresión visual han llegado a expandirse de una manera insospechada

Estos planteamientos resultan especialmente atingentes para el estudio y reflexión en relación a aquellas fotografías que contienen imágenes y tomas de diferentes pueblos y culturas "nativas", no sólo como registro de realidades culturales diferentes, sino que se intenta un abordaje que dé cuenta de las complejidades de la imagen como lenguaje y como representación.

3.2. La fotografía como ícono, índex o símbolo de la realidad

La foto no es sólo una imagen, el producto de una técnica y de una acción, el resultado de un hacer y de un saber-hacer, una figura de papel que se mira simplemente en su delimitación de objeto cerrado. Es también, de entrada, un verdadero acto icónico, una imagen pero con trabajo en acción, algo que no se puede concebir fuera de sus circunstancias, fuera del juego que la anima, sin hacer literalmente la prueba: algo que es a la vez una imagen-acto, pero sabiendo que este acto no se limita al gesto de producción de la imagen (toma) sino incluye también el acto de su recepción y de su contemplación (Dubois,1986).

Las tres preguntas fundamentales que surgen al mirar una imagen fotográfica son ¿qué es lo que hay representado?; ¿cómo ha sido producido?; ¿cómo es percibido?

Sin pretender realizar un análisis técnico de la teoría de Peirce, sino utilizarla como instrumento conceptual útil en relación al objeto que se investiga: la fotografía, se hará referencia a la famosa tricotomía peirciana icono/index/símbolo.

Un icono es un signo que remite al objeto que denota, simplemente en virtud de las características que posee, ya sea que este objeto exista realmente o no, la existencia del referente no está implicada en el signo icónico, existe “en y por sí mismo”. Encuentra su sentido en su propia plenitud (2.247)[13].

Esta autonomía del signo icónico respecto de lo real, significa que en el ícono sólo cuentan las características que posee, en tanto que éstas remiten icónicamente, es decir, se asemejan a un denotado, ya sea éste real o imaginario. Lo importante en el ícono es la semejanza con el objeto, ya sea que éste exista o no. (Dubois, 1986)

[13]Charles Sanders Peirce; Collected Papers, Cambridge (Mass); Harvard University Press, 8 vol., de 1931 a 1958. Las citas de Peirce que se harán en adelante serán identificadas con un código, cifrado que da el número de volumen seguido del número de párrafos en el volumen, por ej (2.247) significa volumen 2 parágrafo 247. En lo que respecta a la traducción francesa se ha seguido la obra de Gérard Deledalle en su antonolía de textos de Peirce, Escrits sur le signe, París, Seuil, col. L’ordre philosophique, 1978.

ISSN: 2718-8310

Peirce llamo índex al signo que significa su objeto, solamente en virtud del hecho de que está realmente en conexión con él (3.361)

Defino como índex al signo, determinado por su objeto dinámico, en virtud de la relación real que mantiene con él (8.335) Un índex es un signo que remite al objeto que denota, porque está realmente afectado por ese objeto (2.248). Entre los numerosos ejemplos de índex evocados por Peirce recordemos la veleta que indica la dirección del viento; el hilo de plomo, que muestra la dirección vertical; el humo que sañala el fuego; el gesto de señalar con el dedo (véase 2.285 hasta 2.289) signos que no significan nada por sí mismos, sino que la significación está determinada por su relación efectiva con su objeto real, que funciona como su causa y como su referente.

En cuanto al símbolo, su característica básica es ser convencional y general. Un símbolo es un signo que remite al objeto que denota en virtud de una ley, de ordinario, una asociación de ideas generales, que determina la interpretación del símbolo por referencia a este objeto. Es pues, en sí mismo, un tipo general o una ley (2.249)

El símbolo no está ligado a la existencia real del objeto al que se refiere. En este sentido ícono y símbolo son considerados por Peirce como signos mentales y generales (porque están separados de las cosas) mientras que el índex, siempre será físico y particular, porque está unido a las cosas. Toda palabra común como pájaro, matrimonio, es un ejemplo de símbolo, es aplicable a todo lo que puede realizar la idea adherida a esa palabra. No nos muestra un pájaro, ni un matrimonio, pero supone que somos capaces de imaginar esas cosas y que las tenemos asociadas a la palabra (2.298)

Peirce nos señala que ninguna de estas tres categorías teóricas existe en estado puro, el índex y el ícono no son excluyentes uno del otro, el símbolo tampoco lo es, respecto de las dos categorías señaladas anteriormente. Dicho de otra forma un mismo signo puede pertenecer a las tres categorías semióticas a la vez. Por ejemplo, la expresión “llueve”. Peirce nos dice que el ícono es la imagen mental compuesta de todos los días lluviosos que el sujeto ha vivido, el índex es todo aquello por lo cual distingue ese día y su lugar en su experiencia; el símbolo es el acto mental por el cual califica ese día como lluvioso (2.348)

Presentada esquemáticamente la famosa tricotomía semiótica, dentro de los límites metodológicos resulta evidente que el signo fotográfico, por su modo constitutivo (la huella luminosa) pertenece de lleno a la categoría de los índex (signo por conexión física) incluso, si los efectos de la imagen- foto terminan siendo del orden de la semejanza icónica, o incluso perteneciendo a la categoría de símbolo.

Uno de los mayores méritos de Peirce es haber podido analizar en 1895 el estatuto teórico del signo fotográfico, superando la concepción primitiva de la foto como mímesis, haciendo saltar ese verdadero obstáculo epistemológico de la semejanza entre la imagen y su referente. Peirce ha tomado para ello no sólo el mensaje como tal, sino también y, sobre todo, el modo de producción mismo del signo (Dubois, 1986).

ISSN: 2718-8310

Pierce nos demostró que no se puede definir al signo fotográfico fuera de sus circunstancias, no se puede pensar la fotografía fuera de su inscripción referencial y de su eficacia pragmática.

A partir de las concepciones ontológicas sobre el estatuto de la fotografía, y teniendo en cuenta fotografías de indígenas de fines del siglo XIX y principio del siglo XX buscando comprender en qué consiste la originalidad de la imagen fotográfica se puede decir que, obligatoriamente, hay que ver el *proceso* más que el *producto*, y esto en un sentido extensivo, en que se tomen en cuenta no sólo el nivel más elemental, las modalidades técnicas de la constitución de la imagen (la huella luminosa), sino también el conjunto de los datos que definen en todos los niveles, la relación de ésta con su situación referencial, tanto en el momento de la producción (relación con el referente y con el sujeto - operador: el gesto de la mirada sobre el objeto: momento de la toma) como el de la recepción (relación con el sujeto-espectador: el gesto de la mirada sobre el signo: momento de la re-toma, de la sorpresa o del error). Es, por tanto, todo el campo de la referencia lo que entra en juego para cada imagen (Dubois, 1986).

3.3. El lenguaje fotográfico

La imagen fotográfica es la reproducción analógica de la realidad y no contiene ninguna partícula discontinua, aislable, que pueda ser considerada como signo. Sin embargo, existen en ella elementos retóricos (la composición, el estilo) susceptibles de funcionar como lenguaje secundario.

Es la connotación, asimilable en este caso, a un lenguaje. Es decir: es el estilo lo que hace que la foto sea lenguaje. Por medio de la connotación, Barthes(1990) intenta delimitar qué es lo que la fotografía produce, un efecto específico sobre el observador, qué es lo particular, lo propio, cuál es la esencia de la fotografía, cuál es el enigma que la hace fascinante (Barthes, 1990).

Para Barthes (1990) la fotografía sólo adquiere su valor pleno con la desaparición del referente, con la muerte del sujeto fotografiado, con el paso del tiempo. En la foto, el referente desaparecido se conserva eternamente. La esencia de la fotografía es precisamente esta obstinación del referente en estar siempre ahí. En ella permanece de algún modo la intensidad del referente, la fotografía es la momificación del referente, éste se encuentra ahí, pero en un tiempo que no le es propio.

Una foto puede ser objeto de tres prácticas o de tres emociones o intenciones: hacer, experimentar, mirar. Barthes (2009:35) El Operador es el Fotógrafo. El es*pectador* somos los que compulsamos en los periódicos, libros, álbumes o archivos, colecciones de fotos, etc. Aquello que es fotografiado es el referente, que llamaría *Spectrum* de la fotografía, palabra que mantiene a través de su raíz una relación con el espectáculo.

ISSN: 2718-8310

Distingue también *Studium* de *punctum*. Por medio del *studium* me intereso por muchas fotografías, ya sea porque las recibo como testimonio político; ya sea, porque las saboreo como cuadros históricos buenos. Esta connotación está presente en el *studium*.

El *punctum* de una foto es ese azar que en ella me despunta, me punza, es pinchazo, agujerito, pequeña mancha, corte y también causalidad.

El *studium* es el campo tan vasto del deseo indolente, del interés diverso, del gusto, me gusta/no me gusta. Reconocer el *studium* supone dar con las intenciones del fotógrafo, entrar en armonía con ellas, aprobarlas, desaprobarlas, pero siempre comprenderlas discutirlas en mí mismo, pues la cultura de la que depende el *studium* es un contrato firmado entre creadores y consumidores.

El *studium* es una especie de educación que me permite encontrar al Operador, vivir las miradas que fundamentan y animan sus prácticas, pero vivirlas en cierto modo al revés, según mi querer de *Spectador*

Barthes (1990) se preocupa en buscar si la imagen contiene signos y cuáles serían esos signos. Inventa su propia metodología. Encuentra que estos signos tienen la misma estructura que el signo lingüístico propuesto por Saussure: un significante unido a un significado.

Al analizar fotos de publicidades obtiene significados, al buscar los elementos que provocan esos significados, les asociará significantes y encontrará signos plenos. Descubre por ejemplo, que el concepto de italianidad que se destaca ampliamente en una famosa publicidad de pastas se produce por distintos significantes: un significante lingüístico, la sonoridad italiana del nombre propio, un significante plástico de color verde blanco y rojo, que evocan la bandera italiana y, finalmente, significantes icónicos, que representan objetos socialmente determinados: tomates, pimientos, cebollas, un paquete de pastas, una lata de salsas, queso. El método se puso en práctica: partir de significados para encontrar los significantes y, entonces, los signos que componen la imagen se mostró operativo.

Barthes, (1990) demostró que la imagen está compuesta por distintos tipos de signos: lingüísticos, icónicos, plásticos, que convergen para construir una significación global e implícita. En el caso de la publicidad analizada, el canto de la lengua, la idea de nación y la cocina mediterránea.

3.4. Funciones de la imagen

Considerar a la imagen como un mensaje visual, compuesto de distintos tipos de signos nos lleva a considerarla como un lenguaje y como una herramienta de expresión y de comunicación. Una imagen siempre constituye un efecto de mensaje para otro, incluso cuando este otro se trate de uno mismo. Para comprender bien una imagen es necesario buscar para quién fue producida. Identificar el destinatario no alcanza, necesitamos preguntarnos también

ISSN: 2718-8310

¿para qué se supone que sirve esta imagen? La función del mensaje visual es también determinante para la comprensión de su contenido.

Para distinguir el destinatario y la función de un mensaje visual, nos hace falta contar con criterios de referencias. El primer criterio consiste en situar los distintos tipos de imágenes en el esquema de la comunicación, y el segundo, en comparar los usos del mensaje visual con los de las principales producciones humanas destinadas a establecer una relación entre el ser humano y el mundo.

Todo mensaje necesita primero un contexto, llamado referente, al cual remitirse. Requiere luego, de un código común, al menos en parte, al destinatario. Le hace falta también un canal físico, un contacto entre los protagonistas, que permita establecer y mantener la comunicación.

Este esquema dio lugar a múltiples interpretaciones, análisis o modificaciones pero sigue siendo operativo para comprender los principios de base de la comunicación, verbal o no. Cada uno de estos factores originan una función lingüística diferente, según a qué factor apunte o se centre el mensaje.

Las función llamada denotativa, o cognitiva o referencial concentra el contenido del mensaje sobre eso que dice, es dominante en numerosos mensajes, donde se da como tal, pero una escucha o una lectura más atenta, permite detectar la manifestación concomitante de otras funciones. Ningún mensaje puede ser absolutamente denotativo, aunque lo pretenda.

La función llamada expresiva o emotiva se centra sobre el emisor del mensaje, y el mensaje se manifestará entonces más subjetivo.

La función conativa del lenguaje (del latín *conatio*: esfuerzo, tentativa) sirve para manifestar la implicación del destinatario en el discurso y la manifiesta a través de todo tipo de procedimiento como la interpelación, el imperativo o la interrogación.

La función fáctica concentra el mensaje sobre el contacto. Se manifiesta a través de fórmulas ritualizadas como el ¿Hola? del teléfono, o los fragmentos de conversación aparentemente "vacíos" de información como "entonces..." "bueno…" etc; que sirven para mantener el contacto físico entre los interlocutores.

Por último, la función metalingüística tiene como objetivo examinar el código empleado mientras que la función poética trabaja sobre el mensaje mismo manipulando su lado palpable y perceptible, como las sonoridades o el ritmo para la lengua.

Una precaución a tomar cuando se busca determinar la función comunicativa de la imagen, consistirá en distinguir la función implícita de la explícita. Bourdieu pudo demostrar que la foto familiar cuya función parece en primer término referencial (tal persona a tal edad, la casa familiar, etc) tenía como función esencial reforzar la cohesión del grupo familiar, es decir una función más fáctica que referencial.

ISSN: 2718-8310

La función comunicativa de un mensaje visual, implícito o explícito, determina fuertemente su significación. La función informativa o referencial a menudo dominante en la imagen, puede también extenderse a una función epistémica, otorgándole la función de herramienta de conocimiento, que da información sobre las personas, objetos, lugares bajo formas diversas como las ilustraciones, las fotografías, los planos o los carteles.

3.5 El lugar social de las imágenes.

La sociedad contemporánea se caracteriza como una sociedad de la producción y el consumo de las imágenes de diferente tipo y naturaleza. En varias ocasiones, la representación visual de un hecho, de un objeto, de una persona tiene más relevancia que la persona, el objeto o el hecho mismo al que la imagen en cuestión representa. Este modo de entender a las representaciones visuales favorece la espectacularización de la vida social y privada.

Debord (1995) en su obra "La cultura del espectáculo" ya hace más de 40 años ha señalado que: "*en toda la vida de las sociedades en donde rigen las condiciones modernas de producción se manifiesta una inmensa acumulación de espectáculos*". Todo lo que antes se vivía directamente, ahora es una representación. Debord (1995:4) dice que "*el espectáculo no es un conjunto de imágenes, sino una relación social entre personas mediatizada a través de imágenes".* En este sentido, es necesario reflexionar acerca del lugar preponderante que ocupan las imágenes en nuestras vidas, los modos de relación que favorecen, y cómo las imágenes configuran una percepción del mundo, la noción del tiempo, del espacio, la manera de relacionarnos con nosotros mismos y con los demás. En términos de Debord (1995) la observación de la imagen sirve para crear una sensación de cercanía, de presencia, y de posesión y al mismo tiempo muestra la ausencia, la falta del objeto o de la persona re-presentada.

La sociedad se vuelve cada vez más exhibicionista, hay una cultura de la espectacularización del mundo cada vez más fuerte. Sibila, (2008)[14] refiere a *la intimidad como espectáculo.* Mientras los sujetos del siglo XIX buscaban la introspección en sus diarios íntimos, como modo de conservar intimidad, el sujeto del siglo XXI exhibe su intimidad como forma de espectacularización de su yo. Esto determina un proceso de construcción de nuevas subjetividades y comunidades que las instituciones escolares deberían plantearse, buscando develar aquellas imágenes que todavía, a pesar del exceso de visibilidad, continúan siendo invisibles. Entre lo obvio y lo obtuso, como decía Barthes (1986) la versión escolar se queda con lo obvio y no da un paso hacia lo obtuso que encierra toda imagen.

[14] Sibila, P (2008) *La intimidad como Espectáculo*. Fondo de Cultura Económica. Bs As

ISSN: 2718-8310

Levis, (2015)[15] nos dice que "*la imagen sirve como medio para re-producir simbólicamente la realidad, una realidad en cuya re-presentación siempre se han entremezclado lo material y lo imaginario*". La imagen ha servido y sirve de memoria de lo vivido, de lo soñado y de lo deseado. Se constituye en un puente a través del tiempo y del espacio, entre el momento y el lugar en que es creada y aquellos en que es mirada.

Mirar es un proceso activo y selectivo al mismo tiempo. Según sea nuestro interés buscamos en las imágenes diferentes cosas, lo cual modifica la percepción de las mismas. "*El modo en que una persona mira al mundo depende tanto de su conocimiento de él como de sus objetivos, es decir de la información que busca*" (Hochberg, 1983:89) [16]. Esto da cuenta de que toda mirada es siempre situada y contextualizada.

Quintana, (2008)[17] dice que "*en estos momentos la educación por la imagen tiene que ser una educación crítica. La imagen no es un mundo, y tampoco es el mundo. Tenemos que saber cómo leerla, como verla. Buscar no sólo lo obvio sino lo obtuso. Y la imagen no es una ventana al mundo, sino un escondrijo. No nos revela únicamente lo que nos muestra, sino lo que está más allá de la propia imagen.*

En este sentido la educación por la imagen tiene que ser, primero una educación crítica, tenemos que saber cómo leerla, cómo verla, buscando no solo lo obvio, lo que aparece a primera vista, lo que se deja ver, sino también buscar lo obtuso. Estamos en un mundo más complejo, heterodoxo, donde podemos cuestionar los discursos del saber, entre otros a los discursos de la verdad de las imágenes, y eso posibilita un mayor enriquecimiento a partir de nuevas lecturas.

En palabras de Dussel (2009) habría que colocar a la escuela en el medio de la formación de una cultura de la imagen buscando develar qué tipo de conocimiento o efectos producen, y cuál es su relación con formas de saber- poder instituidas.

Siguiendo a Mitchell (2003) se considera que la cultura visual es un conjunto de hipótesis "que necesitan ser examinadas, por ejemplo que la visión, es una construcción socio-cultural que se aprende y se cultiva, por lo tanto tendría una historia vinculada en algunos modos que aún deberemos determinar a la historia del arte, de las tecnologías, de los medios y a las prácticas sociales de exhibición y muestra, y a los modos de ser espectadores y finalmente que está profundamente involucrada con las sociedades humanas, con la ética y la política, con la estética y la epistemología del ver y del ser visto". Así, la cultura visual no es un simple repertorio de imágenes, sino un conjunto de discursos visuales que construyen posiciones y que están inscriptos en prácticas sociales estrechamente asociadas a las instituciones que nos

[15] Levis, D. (2015) *Pantalla Ubicua. Televisores, computadoras, celulares* en curso de posgrado virtual Educación, Imágenes y Medios. Flacso. Buenos Aires.
[16] Hochberg, J (1983 [1972]): *La representación de objetos y personas* en Gombrich, E.H., Hochberg, J. y Black, M. Arte, percepción y realidad. Barcelona: Paidós, 69-126
[17] Quintana, Ángel panelista en el Seminario Educar la Mirada 3 organizado por el Área de Educación de Flacso. Julio 2008. Argentina.

ISSN: 2718-8310

otorgan el "derecho de mirada". Entre ellas, la escuela que organiza el campo de lo visible y lo invisible, de lo bello y de lo feo.

Partiendo del argumento de que la escuela contribuyó a la formación de sujetos visuales modernos, lejos de ser un aparato marginal, participó activamente en la conformación de nuestra cultura visual. En la actualidad, y a partir de las convergencias de nuevas visualidades, que operan más por exceso que por censura, surge la inquietud de conocer cómo se construyen en la institución escuela el campo de lo visible.

En relación al lugar social de las imágenes de indígenas en el presente contexto, nos introduce en un proceso de formación de nuevas sensibilidades. Tal como sostiene Benjamin, (1933) "*el placer que brinda el mundo de las imágenes (…) se nutre de un sombrío desafío lanzado al saber*" (citado en Didi-Huberman, 2005:195) el saber letrado, el saber que se asentaba en el valor de la especulación abstracta y, sobre todo de la distancia crítica, se encuentra cuestionado, interpelado por nuevas forma de producir saberes que propone el mundo de las imágenes. Saberes que dan lugar a nuevas categorías de pensamiento y movilizan nuevas experiencias que consideran al sujeto involucrado, habilitando la palabra, los sentidos para construir nuevas gramáticas y permitir, a través de las imágenes, la construcción de nuevos saberes y conocimientos, nuevas actitudes de conocimiento, en síntesis, nuevas epistemes.

En coincidencia con Didi- Huberman (2005:196), "*nada es más indispensable para el saber que aceptar este desafío";* a partir de esta idea se entiende que es necesario colocar en diálogo a las imágenes para generar a partir de ellas nuevas aproximaciones al saber, a partir de re-significarlas y posibilitar nuevas lecturas.

3.6. Las imágenes como fuente de saber pedagógico

Durante mucho tiempo las imágenes no fueron consideradas como fuente para la investigación en ciencias sociales y humanas y mucho menos para el aprendizaje. Los textos han tenido la legitimidad ya que a las imágenes se les consideraba como apoyaturas de los textos, como ilustración o como formas de información simples, incompletas e estereotipadas. Esto fue cambiando con el paso del tiempo, a tal punto que las imágenes se han vuelto objeto de atención y estudio para los diferentes campos desde la más tradicional teoría estética, historia del arte, hasta los nuevos espacios como la historia visual, imagología, metaforología, mediología, etc donde la imagen ha sido re-invindicada como fuente de producción de saberes.

Para esta investigación resulta central considerar las imágenes como fuentes de saber pedagógico.

Se entiende por saber pedagógico a todos aquellos aspectos, categorías que por sus características o atributos se refieren a lo educativo. Es un saber que conjuga la teoría y la práctica y está en construcción permanente; constituye un sistema de representación de

ISSN: 2718-8310

saberes y tratamiento articulado de los mismos y no sólo se materializa a través del lenguaje escrito, sino también a través de las imágenes.

Es cada vez más cierto que en las imágenes hay una fuente de saberes pedagógicos todavía por explorar. Buscando realizar múltiples miradas pedagógicas a la imagen se presentan, siguiendo a Runge Peña, (2015)[18]cuatro perspectivas que permiten un acercamiento inicial a las imágenes.

1. La imagen como fuente de saber pedagógico: en tanto producto humano, las imágenes se pueden concebir como una forma especial de praxis cultural que expresa de un modo particular la asimilación, la apropiación, elaboración y reelaboración de ciertos conocimientos, sentires y saberes. Las imágenes al re-configurarse materialmente se tienen que (re)acomodar dentro de un mundo de sentido codificado socio-culturalmente, sin agotarse totalmente en la gramática de ese mundo y su manifestación. Las imágenes, al no tener la lógica ni la linealidad del texto, se presentan al observador como una "oferta de comunicación" que no se agota en sí misma; a su vez constituyen fuentes de información de gran valor.

Podríamos hablar de una iconología pedagógica, entendida como el estudio científico de las estructuras y los contenidos simbólicos y de sentido de las imágenes pictóricas en tanto resultan de relevancia para la pedagogía. En otros términos "una iconología pedagógica" que busca en el discurso de la imagen los íconos que son de importancia para el área de la formación y de la educación. De tal manera que interpretar las imágenes en el ámbito educativo implica apoyarse en múltiples fuentes para poder leer, comprender su contexto de producción y circulación, descubrir los valores, creencias, costumbres, tradiciones, narrativas implícitas, así como las categorías sociales, políticas, religiosas a las que representan.

2. La imagen como medio formativo y educativo: se trata de la perspectiva que analiza qué significa educarse y formarse a través de imágenes, cómo se genera una didáctica de la imagen o "didacografía", entendida según Comenio (1964), como el arte de imprimir imágenes en los discípulos interpretando sus diferentes modalidades de producción, regulación, entrecruzamientos y direccionamientos que producen los regímenes escópicos y sus influencias en las diferentes prácticas de formación.

3. Las imágenes internas como forma que el hombre tiene de representarse a sí mismo entendido también, como la facultad de representarse en imágenes y su relación con las imágenes colectivas, es decir, lo imaginario. Se ponen en juego aquí, imagen de sí, y de los otros, en tantos sujetos educables y sociables. Este conjunto de imágenes colectivas cumplen un papel fundamental en la estructuración de discursos, ya que su codificación sustentada en una lógica basada en imágenes, da pautas de acción, y además encadena un repertorio desde el

[18] Runge Peña, A.:(2015)*El Saber pedagógico en las Imágenes y las imágenes en el saber pedagógico*. En curso de posgrado virtual Educación, Imágenes y Medios. Flacso. Buenos Aires.

ISSN: 2718-8310

cual visualizamos una completa representación de la realidad social, como también el paisaje político de la sociedad.

4. Finalmente, nos podríamos preguntar por las imágenes en el discurso pedagógico, en el discurso cargado de imágenes, metafóricas, alegóricas, emblemáticas, analógicas y proyectivas. No desconocemos que existe una creciente producción de imágenes que determina intercambios de diferentes tipos e intensidades, donde la imagen fotográfica se configura como campo de experiencia propia. Las imágenes aparecen como una forma particular de conocimiento, con una gramática específica y que da lugar a un sinnúmero de espacios de experiencias.

Las imágenes se configuran y (re) configuran dentro de un mundo de sentidos, que está codificado socio-cultural e histórica. Su gramática depende del momento histórico y del contexto en el que transcurre la experiencia.

Las imágenes se han convertido en un espacio de experiencia propio, tal lo sostiene -Belting (2007) en su libro "Antropología de la Imagen", buscando dar respuesta a la constitución medial y mediada del ser humano incluyendo la reflexión sobre qué son las imágenes, qué son las experiencias a través de imágenes, en qué consiste su cualidad mundial e intercultural.

En el contexto pedagógico, desde Comenio sabemos que el "ojo no se hastía de mirar" (Comenio, 1989:65), tomado de Runge Peña[19] y que por ello, las imágenes son medios formativos por excelencia. El que mira pedagógicamente una imagen se forma a sí mismo, a través de este proceso.

Comenio (1989) fue uno de los primeros en observar el mundo con una intencionalidad pedagógica y con una intención formativa. El *Orbis Sensualium Pictus,* se presenta como un registro pictórico ejemplar susceptible de ser tematizado pedagógicamente. A través de él se puede ver la estrecha relación entre imagen, imaginación y formación como asuntos pedagógicos. Las imágenes no sólo se presentan como herramientas didácticas para el aprendizaje y la formación, sino como soporte de un "orden religioso verdadero" que se plantea como necesario transmitir. El *Orbis Sensualium Pictus* consiste en una presentación ordenada de las cosas del mundo a través de imágenes, buscando hacer visibles, las cosas visibles y las no visibles, inmateriales como Dios o las virtudes. Es conocida la imagen que Comenio da de Dios. El círculo que contiene en el centro el triángulo que representa la vida, y el movimiento y la alegoría de la trinidad (padre, hijo y espíritu Santo) trinidad divina. Para los griegos el triángulo era símbolo de la luz y en Comenio, además de la luz, la trinidad divina. Además de representar la eternidad de Dios, el círculo representa también el cosmos en rotación. Lo novedoso del libro es que se presenta el mundo a través de imágenes. El *Orbis pictus* apela a la "sed de imagen". Con Comenio la mirada pedagógica pedagogiza el mundo y explota profundamente la fuerza formativa de la imagen en sí misma y en su relación con otras imágenes. Vistas pedagógicamente las imágenes son relevantes en un doble sentido: desde el punto de vista antropológico –formativo como productoras de la formación de sujeto

[19] Runge Peña, A. Op. cit.

ISSN: 2718-8310

y como ampliadoras de su horizonte de comprensión y de vida. Se trata de recuperar la "autopsia" (ver por sí) pues el autor critica la idea de ver por los ojos ajenos. Y desde el punto de vista metódico didáctico en tanto son fáciles de entender, producen placer, desarrollan la imaginación y promueven sentidos. Comenio (1989) expresa que gran parte del aprendizaje comienza con las percepciones, con los sentidos, con la intuición sensible. Por ello, una de las maneras de aprender, fomentar la educación y formación del hombre es por medio de las imágenes. Imagen, imaginación y formación se encuentran en relación muy estrecha.

En lo que respecta a las imágenes de indígenas de principios del siglo XX importa ver cómo fue visualizada históricamente y cómo se van configurando alrededor de ellas nuevas narrativas que permiten la construcción de nuevos saberes. Se pasa de concebirlas desde una relación asimétrica, de poder, una relación instaurada y estructurada donde el indígena es reconocido y visto como el "salvaje" hacia otro tipo de manifestaciones, encontrando en las imágenes otros tipos de atmósferas y ambientes fomentando el contacto, la intimidad, una intencionalidad pedagógica que busque comunicar, que den nuevas pistas y se construyan nuevos sentidos. Se trata aquí, de despejar las escalas valorativas acerca de las imágenes típicas de un tiempo, perfilando acciones e ideas que orienten los cambios de mentalidades y de las estructuras sociales, del pensamiento, los gustos y sentimientos.

ISSN: 2718-8310

Capítulo IV: Vinculaciones entre fotografía y verdad.

4.1 El realismo de la fotografía puesto en tensión

En el libro "El siglo de la Imagen Analógica", Sorlin (2004) demuestra que la fotografía al mismo tiempo que cambió la forma de ver el mundo, se basó en formas preestablecidas de representación que terminaron por limitar sus posibilidades de producción, al predeterminar aquellas cosas que pertenecen al campo fotografiable y establecer imágenes posibles, deseadas, secretas, ocultas o imposibles, sumado a una constante continuidad de técnicas fotográficas que creó costumbres y fijó reglas que, con el correr del tiempo, aparecieron como las únicas concebibles.

En toda representación visual, incluyendo por supuesto la fotografía, se presentaría, por lo tanto, un fenómeno que consistiría en anteponer a la experiencia propia de la mirada y de la representación una imagen tipo de una forma anteriormente conocida. En otras palabras, parece ser que antes del encuentro con el otro, con la imagen del otro, ya existe una palabra para nombrarlo; antes de escucharlo, ya tenemos una definición o diagnóstico que nos dice quién es; antes de atender su singularidad ya tenemos una pedagogía, una metodología, una didáctica e incluso una explicación respecto de qué hacer con él; y antes de mirarlo, ya tenemos una imagen de cómo debe ser su cuerpo, cómo debemos mirarlo y hasta cómo nos puede o no mirar.

En términos de fotografía, se puede decir que antes de encontrarnos con imágenes del otro, ya tenemos su foto en nuestra mente. Esa foto mental podría denominarse como una proto-fotografía, una imagen previa primitiva, prefijada, que habrá de devenir en fotografía una vez que sea necesario su despliegue para representar la realidad fotografiada.

Lo proto-fotográfico puede ser visto como un dispositivo intersubjetivo que delimita tanto las posibilidades de temas y personajes fotografiables, como las formas de representación de los mismos.

Cuando observamos una foto nos encontramos ante un entrecruzamiento de tres miradas: la del fotógrafo, la de los fotografiados y la nuestra como espectadores, de tal forma que lo que queda al final de este entrecruzamiento no es una verdad en sí misma. Es decir, no es el registro de lo que pasó, sino el registro de algo que no podemos ver, sencillamente porque no estuvimos ahí, en ese lugar, en esas miradas, en el momento en que fueron tomadas las fotos.

Castiblanco Ramírez[20] nos dice que la experiencia de ver una foto, nunca es la misma experiencia de haber estado allí. Es, ante todo, un nuevo tipo de experiencia, o mejor, una experiencia de mirar, es otra experiencia de la mirada, una experiencia que implica mirar la alteridad, una experiencia de mirar el secreto de un secreto.

[20] Castiblanco Ramírez, I.: (2013). *Fotografía y diferencias de la mirada al tacto* en Diploma Superior en Pedagogía de las Diferencias. Flacso Virtual. Buenos Aires.

ISSN: 2718-8310

Sontang (2005) afirma que "la fotografía no puede deslindarse del todo del modelo, apelando así a una pretensión de verdad que la pintura jamás podría tener.[…] pese a todos los cambios históricos que la revelan como una práctica independiente del valor testimonial, establece un compromiso con la verdad del objeto que representa…"

Por su parte, Barthes (1970: 13) tomado de Dubois, (1986) considera que la imagen fotográfica no es lo real, pero es el *analogon* perfecto de la realidad. Sostiene que la imagen fotográfica es la reproducción analógica de la realidad y no contiene ninguna partícula discontinua que pueda ser utilizada como signo. Señala que existen en ella elementos retóricos como la composición, el estilo, susceptibles de funcionar como mensajes secundarios. El estilo es lo que hace que la fotografía sea un lenguaje. Barthes se preocupó por saber lo que la fotografía es "en sí", cuál es el rasgo que la distingue de la comunidad de imágenes. Desde esta perspectiva postula la relación entre la fotografía y su referente y la relación entre la fotografía y la muerte. La fotografía lleva su referente consigo: no hay foto sin algo o alguien. "La esencia de la fotografía es la obstinación del referente de estar siempre allí".

Dubois (1986) afirma que la separación tradicional entre producto: el mensaje acabado y el proceso: el acto generador realizándose ya no es pertinente, no es posible pensar la fotografía fuera de su modo consecutivo, de lo que la hace ser como tal. Dubois no se refiere a fotografías particulares sino que su análisis se centra en el sentido de un dispositivo teórico, es decir, "lo fotográfico", entendido como una categoría de pensamiento que introduce una relación específica con los signos, con el tiempo, con el espacio, con lo real, con el sujeto, con el ser y el hacer. Con la fotografía ya no nos resulta posible pensar la imagen fuera del acto que la hace posible.

En la misma dirección a este posicionamiento, Tisseron (2000) analiza la fotografía como práctica, no sólo como imagen y propone abordar la dinámica del "rastro", entendida no como la marca dejada por el contacto de un cuerpo con una superficie, huella, sino como la marca de una acción. En tal sentido es el testimonio de cuerpos que han estado en contacto, pero también de la intención del sujeto que lo ha realizado.

La fotografía es, a la vez, rastro del mundo, visible o invisible, objetivado por la luz y rastro de la presencia de un sujeto en él. Para este autor incluso en oposición a lo planteado por Barthes, la fotografía es la exaltación de la vida, incluso en la representación de la muerte.

El poder de seducción de la fotografía radica, como práctica y como imagen, en ser metafórica de la vida psíquica y mantener una continuidad con ella.

La ecuación fotografía = verdad jugó un papel muy importante, ligado al desarrollo de la antropología y la criminología durante las últimas décadas del siglo XIX.

ISSN: 2718-8310

La asociación de fotografía y verdad se vincula con los pilares del pensamiento positivista: orden y progreso. La fotografía colabora con el esclarecimiento de la verdad, evidencia la existencia de los hechos.

La asociación fotografía - progreso aparecía referida al carácter de invento prodigioso, y al uso de la imagen como registro incontrovertible del progreso.

Toda reflexión sobre un medio cualquiera de expresión, como en este caso las fotografías debe plantearse como cuestión fundamental la relación que existe entre el referente externo y el mensaje producido por ese medio. Se trata de los modos de reproducción de lo real o si se prefiere, la cuestión del realismo.

Existe una suerte de consenso de principios que pretende que el verdadero documento fotográfico rinda cuenta fiel del mundo, se le ha atribuido una credibilidad, un peso real absolutamente singular.

Haciendo un recorrido histórico sobre las diferentes posiciones sostenidas por los críticos y teóricos de la fotografía respecto del principio de realidad propio de la relación entre la imagen fotoquímica y su referente, se pueden identificar siguiendo a Dubois (1986) un recorrido que articula en tres tiempos, que marcaron posturas diferentes.

En primer lugar, ***la fotografía vista como espejo de lo real, el discurso de la mímesis*** discurso que se planteó desde comienzo del siglo XIX. El efecto de realidad ligado a la imagen fotográfica se atribuyó de entrada a la semejanza existente entre la foto y su referente. La fotografía es percibida por el ojo natural como un *análogon* objetivo de lo real, es considerada como una imitación, y la más perfecta, de la realidad. Esta capacidad mimética la obtiene, según las posturas de la época, de su misma naturaleza técnica, de sus procedimientos mecánicos, que permiten hacer aparecer una imagen de forma objetiva, casi natural, sin que intervenga la mano del fotógrafo. De esta forma, la fotografía se opone a la obra de arte que es producto del trabajo, del genio y del talento manual del artista.

La aparición de la fotografía provocó en los artistas y en toda la sociedad del siglo diecinueve temor y atractivo a la vez (la ambivalencia característica de Baudelaire quien, al mismo tiempo que denunciaba con virulencia el gusto de la multitud por la fotografía no dejó de retratarse varias veces por Nadar y Carjat, y manifestó su deseo edípico de tener el retrato fotográfico de su madre)[21]

Baudelaire tomado de Dubois, (1986) establece la división entre la fotografía como simple instrumento de una memoria documental de lo real, y el arte como pura creación imaginaria. El papel de la fotografía es conservar las huellas del pasado o ayudar a las ciencias en su

[21] Vale la pena citar la hermosa carta que Baudelaire escribió a su madre en 1865"Me gustaría tener tu retrato". Es una idea que se ha apoderado de mí. Hay un excelente fotógrafo en El Havre. Pero temo que esto ahora no sea posible. Sería necesario que yo estuviera presente. Tú no entiendes de ello, todos los fotógrafos, aunque sean excelentes tienen manías ridículas: consideran que es una buena imagen en que todas las verrugas, todas las arrugas, todos los defectos, todas las trivialidades del rostro se hacen visibles, muy exageradas: cuánto más dura es la imagen, más contentos se quedan. Además yo querría que el rostro tuviera al menos la dimensión de una o dos pulgadas. En París no hay nadie que sepa hacer lo que yo deseo, es decir, un retrato exacto, pero que tenga la indefinición de un dibujo. Bueno, ya pensaremos en esto ¿verdad?

ISSN: 2718-8310

esfuerzo por aprehender mejor la realidad del mundo. La fotografía es una "servidora" de la memoria, el simple testimonio de lo que ha sido. Nos dice que la fotografía no debe pretender avanzar sobre dominios reservados a la creación artística. Lo que sostiene semejante afirmación es su concepción elitista e idealista del arte como finalidad sin fin, libre de toda función social y de todo anclaje en la realidad. Una obra, para Baudelaire, no puede ser artística y documental a la vez, puesto que el arte es definido como eso mismo que permite escapar de lo real.

Contrariamente a las posiciones de Baudelaire, en el otro extremo de los discursos del siglo diecinueve sobre la fotografía, se encuentran toda clase de afirmaciones y declaraciones optimistas y entusiastas que proclaman la liberación del arte por la fotografía. Estos discursos positivos descansan exactamente en la misma concepción de una separación radical entre arte, creación imaginaria que tiene su propio fin en sí, y la técnica fotográfica, instrumento fiel de reproducción de lo real.

La práctica pictórica puede dedicarse a su propia esencia, es decir la creación imaginaria desprendida de toda contingencia empírica. La pintura se liberaría de lo concreto, de lo utilitario, y de lo social. Esta concepción ha perdurado más allá del siglo XIX. Piccaso, en 1939, en un diálogo con Brassaï afirma:

‹‹Cuando usted ve todo lo que podía expresar a través de la fotografía, descubre todo aquello que no puede permanecer por más tiempo en el horizonte de la representación pictórica. ¿Por qué el artista habría de seguir tratando temas que pueden ser logrados con tanta precisión por el objetivo de una máquina fotográfica? ¿Sería absurdo, verdad? La fotografía ha llegado justo a tiempo para liberar a la pintura de toda anécdota, de toda literatura e incluso del tema. En todo caso, hay un cierto aspecto del tema que hoy compete al campo de la fotografía›› (citado en Dubois, :26).

Bazin,(1945) en su libro sobre la *Ontología de la imagen fotográfica* prolonga el discurso liberador aduciendo que " *la fotografía, al consumar lo barroco, ha liberado a las artes plásticas de su obsesión por la semejanza*". Pues la pintura, en el fondo, se esforzaba en vano por crear una ilusión y esta ilusión bastaba al arte, mientras que la fotografía y el cine son descubrimientos que satisfacen definitivamente y en su esencia misma, la obsesión del realismo

El reparto queda claro: para la fotografía, la función documental, la referencia, lo concreto, el contenido; para la pintura, la investigación formal, el arte, lo imaginario. Esta bipartición da cuenta de una oposición entre la técnica, por una parte, y la actividad humana por otra.

Así, la fotografía sería el resultado objetivo de la neutralidad de un aparato, y la pintura, el producto subjetivo de la sensibilidad de un artista y su habilidad.

Se ha deducido que la foto no interpreta, no selecciona, no jerarquiza. Opera en ausencia del sujeto. Como máquina depende de las leyes de la óptica y de la química, sólo puede transmitir con precisión y exactitud el espectáculo de la naturaleza.

ISSN: 2718-8310

El discurso de la mímesis, si bien es mayoritario durante el siglo diecinueve, no finaliza con éste, sino que tendrá numerosas repercusiones en el siglo veinte.

La segunda postura de Dubois (1986) refiere *a* ***la fotografía como transformación de lo real, el discurso del código y la deconstrucción***.

A lo largo del siglo XX se insiste mayoritariamente en la idea de la transformación de lo real por medio de la fotografía. Se trata de un vasto movimiento crítico hacia la noción de "efecto de realidad". Diferentes autores se levantan contra el discurso de la mímesis y de la transparencia y subrayan que la foto es inminentemente codificada desde todos los puntos de vista: técnico, cultural, sociológico, estético, etc. El texto de Eastlake publicado en 1857, indicaba muy fragmentariamente la incapacidad de la fotografía para dar cuenta de toda la sutileza de los matices luminosos, y no sólo reduciendo el espectro de los colores a un simple juego de degradados del negro al blanco.

Arnheim, *(*1957) tomado de Dubois, (1986) es un teórico de la percepción, que en su libro *Film as Art,* desarrolla una deconstrucción del realismo fotográfico basado en una observación técnica y un estudio de sus efectos perceptivos. Arnheim propone una enumeración sintética de las diferencias aparentes que la imagen presenta respecto de lo real. En primer lugar, la fotografía ofrece al mundo una imagen determinada, a la vez, por el ángulo de visión elegido, por su distancia respecto del objeto y por el encuadre. Por lo tanto, la fotografía reduce la tridimensionalidad de un objeto a una imagen bidimensional, y asimismo todo el campo de variaciones cromáticas a un contraste entre blanco y negro. Además la fotografía aísla un punto preciso del espacio-tiempo y es puramente visual, con exclusión de toda otra sensación, olfativa o táctil.

Siguiendo a Dubois (1986 : 36) desde las posiciones más comprometidas y más radicales en la vía de las denuncias al realismo fotográfico, se pueden encontrar análisis de carácter ideológico que discuten la pretendida neutralidad de la cámara oscura y la pseudo-objetividad de la imagen fotográfica. Entre los textos teóricos más famosos en este sentido están los de Baudry, Damisch y Bourdieu citado en Dubois(1986) quienes desde perspectivas diferentes, insisten sobre el hecho de que la cámara oscura no es neutra ni inocente sino que la concepción del espacio que implica es convencional y está guiada por los principios de la perspectiva renacentista.

Damisch señala: ‹‹Se olvida que la imagen que pretendieron tomar los primeros fotógrafos, y la misma imagen latente que supieron revelar y desarrollar estas imágenes no tienen una base natural: pues los principios que dirigen la construcción de una máquina fotográfica y, en primer lugar, la de la cámara oscura, están ligados a una noción convencional del espacio y de la objetividad, que ha sido elaborada antes de la invención de la fotografía y a la cual los fotógrafos, en su inmensa mayoría, no han hecho otra cosa que adaptarse›› (Damisch, "Cinq notes pourt une phénoménologie de l'image photographique", en *L'arc* N° 21, Aix en Provence, 1963. Citado en Dubois, F.:36-37).

ISSN: 2718-8310

Boudieu (2003) en *La fotografía, un arte intermedio,* nos dice que: *La fotografía fija un aspecto de lo real, que no es otra cosa que el resultado de una selección arbitraria, y en este sentido una transcripción. Entre todas las cualidades visuales del objeto, sólo se retienen las cualidades visuales que se dan en el instante y a partir de un punto de vista único, éstas son transcritas en blanco y negro, generalmente reducidas y proyectadas en el plano. Dicho de otra manera, la fotografía es un sistema convencional que expresa el espacio según las leyes de la perspectiva (habría que decir de una perspectiva) y los volúmenes y los colores por medio de degradados del negro y del blanco. Si la fotografía, es considerada como un registro perfectamente realista y objetivo del mundo visible, es porque se le ha asignado (desde el origen) unos usos sociales considerados realistas y objetivos. Si se ha presentado con la apariencia de un lenguaje natural, es ante todo porque la selección que opera en el mundo visible es totalmente apropiada a su lógica, a la representación del mundo que se impuso en Europa desde el Quatrocento (*Bourdieu: 108) tomado de Augustowsky,(2007)

De este modo se señala entonces que la cámara fotográfica no es un agente reproductor neutro, sino una máquina que produce efectos deliberados. Al igual que la lengua, es una cuestión de convención y un instrumento de análisis y de interpretación de lo real. La concepción de "*naturalidad*" de la imagen es desnaturalizada.

Bergala (1976) en su texto "*Le Pendule"* combate las "*fotos históricas estereotipadas"* de las cuales afirma que son "*fotos enteramente dominadas, controladas, señuelo de un consenso universal ficticio, simulacro de una memoria colectiva en la que imprime una imagen relevante del acontecimiento histórico, las del poder que las ha seleccionado para hacer callar todas las demás"*. Bergala durante la década de 1970 analiza las fotografías famosas como la de Robert Capa (el republicano español que muere en plena acción en 1938), la del pequeño judío con gorra levantando los brazos en el ghetto de Varsovia, la del monje budista que se inmola por el fuego en 1963, la del vietnamita que llora bajo su paraguas arrastrando en un saco el cuerpo de su hijo muerto, etc. Denuncia toda la parte de ‹‹puesta en escena›› de estas imágenes, toda la dimensión ideológica de sus dispositivos de enunciación siempre ocultados. Insiste en los modos de integración del fotógrafo en la acción, en el efecto de detención sobre la imagen, en el papel del gran angular, etc

La última categoría de los discursos sobre la codificación de la imagen fotográfica corresponden a las declaraciones que devienen de los usos antropológicos de la foto, que muestran que la significación de los mensajes fotográficos está culturalmente determinada. La evidencia no se impone para todo receptor, su recepción necesita de un aprendizaje de los códigos de lectura. Todos los hombres no son iguales ante la fotografía. Sekulla (1975) en su artículo "On the invention of photographie meaning" relata la siguiente anécdota: "El antropólogo Melville Herskövits mostró un día a una aborigen una foto de su hijo. Ella es incapaz de reconocer esta imagen hasta que el antropólogo llama su atención sobre algunos detalles de la foto (…). La fotografía no emite ningún mensaje para esta mujer hasta que el antropólogo se la describe. Una proposición como "esto es un mensaje" y "esto ocupa el lugar de su hijo" es necesaria para la lectura de la foto. Para que la aborigen comprenda la foto, es necesaria una expresión verbal, que haga explícitos los códigos que preceden a la composición de la foto. El dispositivo fotográfico es un dispositivo culturalmente codificado"

ISSN: 2718-8310

(Dubois, 1986:39). A partir de estas teorías queda cuestionado el valor de espejo, de documento exacto, de semejanza infalible reconocido a la fotografía. Esta deja de aparecer como transparente, inocente, realista por esencia.

Por último***, la consideración de la fotografía como huella de una realidad, el discurso del índex y la referencia.*** La noción de mímesis ha centrado su objetivo en el orden del ícono (según Pierce,1895), es decir, de la representación por semejanza, y corresponde al orden del símbolo, en tanto representación como convención general.

Existen un conjunto de teorías que tratan a la fotografía como perteneciente al orden del índice (*índex*), es decir, como una representación por contigüidad física del signo con su referente. Esta concepción se diferencia de las anteriores porque implica que la imagen indicial está dotada de un valor absolutamente singular o particular, puesto que está determinada únicamente por su referente, y sólo por éste: huella de la realidad.

Este discurso se basa en las teorizaciones de Pierce sobre el índex, y en los escritos de Barthes (1986) y ha adquirido vigor en los Estados Unidos y Europa. Dubois (1986) destaca el texto de André Bazin *Sobre la ontología de la imagen fotográfica* del año 1945, puesto que es una bisagra entre el discurso de las mímesis y el de la huella. Con anterioridad, el trabajo de Benjamín *Pequeña historia de la fotografía* (1931) insiste, como lo hará Barthes medio siglo después, que la fotografía es, más allá de los códigos y los artificios de la representación, el modelo, el objeto referencial captado que irresistiblemente retorna.

Pierce, en 1895, ya había señalado el estatuto indicial de la fotografía para ilustrar sus numerosas clasificaciones de los signos.

Las fotografías, y en particular las fotografías instantáneas, son muy instructivas porque sabemos que, en ciertos aspectos, se parecen exactamente a los objetos que representan. Pero esta semejanza se debe en realidad al hecho de que esas fotografías han sido producidas en circunstancias tales que estaban físicamente forzadas a corresponder punto por punto a la naturaleza. Desde este punto de vista, pues, pertenecen a nuestra segunda clase de signos, los signos por conexión física (index). (Pierce, Charles Sanders, The Art of Rasonning. Cap. II, en Collected Papers, Harvard University Press.1985. Citado en Dubois,(1986) .

Pierce prepara el terreno para una aproximación teórica al realismo fotográfico, superando el obstáculo epistemológico que plantea la mímesis. Para fundamentar su definición toma en cuenta no el producto icónico acabado, sino el proceso de producción del mismo. Más que fijarse únicamente en la referencia, en el solo hecho de que *para que haya foto, es preciso que el objeto mostrado haya estado allí en un momento dado del tiempo* véase Barthes, (1986), Pierce por medio de sus consideraciones sobre el índex, abrirá el camino de un verdadero análisis teórico del estatuto de la imagen fotográfica, que será considerada y desarrollada por las investigaciones actuales.

La naturaleza técnica del procedimiento fotográfico, es decir, el principio elemental de la *huella luminosa* regida por las leyes de la física y de la química, constituyen el punto de

ISSN: 2718-8310

partida. La huella, la marca, el depósito emparientan a la fotografía con el tipo de signos, entre los que se encuentra el humo- indicio de fuego, la sombra-indicio de una presencia, una cicatriz-indicio de una herida, todos esos tienen en común haber sido afectados por sus objeto, mantener una relación física. Se diferencian los íconos por mantener una relación de semejanza, y de los símbolos, que definen su objeto por una convención general.

El estatuto del índex de la imagen fotográfica implica que los signos indiciales mantienen con su objeto referencial una relación marcada por: conexión física, singularidad, designación y atestiguamiento. A través de estas cualidades de la imagen indicial se desprende la dimensión esencialmente pragmática de la fotografía, es decir que la fotografía no tiene significación en sí misma, su sentido es exterior a ella, está esencialmente determinado por su relación efectiva con su objeto y su situación de enunciación.

La fotografía índice afirma ante nuestros ojos la existencia de aquello que representa, pero no nos dice nada sobre el sentido de esta representación. Como índice, la imagen fotográfica no tendría otra semántica que su propia pragmática.

Este panorama de las teorías sobre las fotos nos ha permitido identificar, a grandes rasgos, tres grandes posiciones epistemológicas en cuanto a la cuestión del realismo y el valor documental de la imagen fotográfica.

La primera de estas posiciones ve en la foto una reproducción mimética de lo real. Verosimilitud: las nociones de semejanza y de realidad, de verdad, de autenticidad recubren y se superponen exactamente. Según esta perspectiva la foto es concebida como espejo del mundo. Es un ícono en el sentido de Pierce.

La segunda actitud, consiste en denunciar la facultad de la imagen para convertirse en copia exacta de lo real. Toda imagen es analizada como una interpretación-transformación de lo real, como una creación arbitraria, cultural, ideológica, y perceptualmente codificada. La foto es aquí un conjunto de códigos, un símbolo en la terminología de Pierce.

Por último, la tercera manera de abordar la cuestión del realismo fotográfico señala cierto retorno hacia el referente, pero desembarazado ya de la obsesión del ilusionismo mimético.

La imagen foto se torna inseparable de su experiencia referencial, del acto que la funda. Su realidad primera no confirma otra cosa que una afirmación de existencia. La foto es, ante todo, índex. Es sólo a continuación que puede llegar a ser semejanza (ícono) y adquirir sentido (símbolo).

ISSN: 2718-8310

4.2 Cambios en la episteme escópica entre lo visible y lo in-visible

Siguiendo a Brea (2005)[22] se denomina "episteme escópica" a la estructura abstracta que determina el campo de lo cognoscible en el territorio de lo visible: "*Lo que se sabe en lo que se ve" o "aquello que puede ser conocido en aquello que puede ser visto*".

Es obvio que el registro de lo cognoscible sobrepasa por mucho a lo visible, tenemos conocimientos, noticias de muchos más datos que los aportado por la visión, y obviamente, hay no sólo mucho conocido al margen del originado en el registro de la visión, sino que incluso existe un nada despreciable contenido de conocimiento que tiene la ceguera, en la "nada que ver" su territorio propio. Lo cognoscible, es por lo tanto, mucho más amplio que lo meramente visible.

Brea (op. cit.) nos dice que buena parte del S. XX ha sostenido la hipótesis cuyo postulado esencial sería " *hay algo en lo que vemos que no sabemos que vemos, o algo que conocemos en lo que vemos que no sabemos "suficientemente" que conocemos".*

En términos de Benjamin sería un conocimiento no conocido inscrito en lo visual, en las imágenes*; es el revelado por el ojo mecánico por la cámara fotográfica.* Ella, entiende Benjamin (op. cit.), ve algo que nosotros no podemos ver, en principio, salvo su mediación. *"Habría en lo óptico percepciones que se nos escapan, ellas tienen que ver con la estructura temporal del acontecer, con el devenir, con el paso del tiempo que se registran en la compleja percepción escópica, del cuasi instante, que el ojo mecánico de la fotografía perciben, en cierta forma, conocen, aunque no se forma reflexionante, pensante, por lo tanto inconsciente".*

El ojo como dispositivo de producción cognitiva tiene que vérselas con algo más que puras formas, con algo más que mera opticalidad retiniana. Lo que el ojo percibe, son significados, pensamientos, sentidos, conceptos, algo más que meras formas, poniendo en evidencia que la constitución del campo escópico es cultural, está sometido a construcción, a historicidad y culturalidad, al peso de los conceptos y categorías que lo atraviesan.

El ver no es neutro ni, por así decir, una actividad dada y cumplida en el propio acto biológico sensorial, o puramente fenomenológico, sino un acto complejo cultural y políticamente construido. Lo que conocemos y vemos en él, depende, justamente, de nuestra pertenencia y participación de uno y otro régimen escópico.

"No poder verlo todo" o "no poder saberlo todo en aquello que es visto" esa particular articulación tiene como nota distintiva la importancia en su estructura de campo de una cierta

[22] Brea, J. L.(2005): *Cambio del régimen escópico: del inconsciente óptico a la e-image*. Revista Estudios Visuales. Pág. 146-163. http://rev.estudiosvisuales.net/pdf/num4/JlBrea-4-completo.pdf [consulta 08/03/2016]

ISSN: 2718-8310

zona de punto ciego o "inconsciente óptico". Es la característica del régimen escópico dominante del siglo XX, que tiene en esa prefiguración de una zona de "inconsciencia óptica" como constitutiva esencial del campo de la visión.

Brea (op. cit.) aporta que existe un régimen escópico estructurado sobre la presunción de que existe un orden de producción de significados en el espacio de la visualidad al que no se puede acceder de modo consciente. La idea de *desocultación* término que Heidegger (1930) elige para articular su idea de verdad, tiene que ver con la lógica de la visibilización de lo no visible, con un cierto traer a la luz aquello que permanecía oculto. Implica un profundo trabajo del pensar reflexionante como destino del hombre en la custodia de la verdad del ser, una tarea que asigna a la obra de arte un potencial de importancia crucial: *el propio desvelamiento de la verdad* profunda de lo que es.

Pero por otro lado, Brea nos advierte que se están produciendo cambios en cuanto al régimen escópico de nuestro tiempo, que ponen en suspenso la episteme escópica del modernismo, de tal modo que la presunción de un espacio de inconsciencia/ invisibilidad no se corresponde con la estructura epistémico cultural que caracteriza el presente. Sin dudas, la organización técnico/cultural/cognitiva de lo escópico está experimentando profundas transformaciones.

Entre las causas de estos desplazamientos, Brea (op. cit.) señala el creciente asentamiento de la imagen electrónica y como características síntesis señala:

a) la desviación de la fuerza simbólica asociada a la imagen hacia la percepción del sentido acontecimiento, como reconocimiento del diferirse de la diferencia en cuanto al tiempo.

b) el reconocimiento del carácter mental, psi, de la imagen, disociada cada vez más de la exigencia de especialización y materialización en objeto específico y singularizado.

c) la puesta de su fuerza simbólica al servicio de la producción cognitiva (heurística) ya no archivística, mnemotécnica y de la generación de procesos de socialización, productores de comunidad.

d) la apertura del régimen social de circulación de la imagen a la forma de las economías de distribución. La orientabilidad última del proceso a formas de apropiación colectiva del conocimiento e intelección colectiva.

Siguiendo esta línea de pensamiento, Benjamin (1989) reflexiona en "*La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*" que la tecnología modifica al arte en dos sentidos: por un lado, la reproductibilidad posibilita la conversión de la obra de arte en mercancía y por el otro, crea nuevas formas de manifestación estética. En relación a lo primero, significa la posibilidad de reproducir la obra en copias. Se va creando un nuevo tipo de consumo que funciona como acercamiento del arte a la vida cotidiana. Todos podemos acceder a escuchar un disco en nuestro hogar, a poseer una copia de una obra de Van Gogh en su libro de historia del arte o en un directorio de nuestra computadora.

ISSN: 2718-8310

La socialización es al mismo tiempo mercantilización, esto es, la reproductibilidad implica un proceso industrial que lleva al arte a equipararse con cualquier otra producción de mercancías. El productor o la multicorporación cultural piensan a la obra a partir de sus posibilidades de intercambio, su capacidad de abrir mercados. Lo aurático de la obra parece residir en su capacidad de venta. Esto vuelve a poner en escena la discusión acerca de la especificidad de lo artístico, ya que si el arte es mercancía. ¿Qué es una obra de arte verdadera? ¿No pierde el arte su condición esencial? ¿No deja de ser intrínseco a la obra el status de lo artístico, para pasar a ser extrínseco, esto es, mercantil? Por otro lado, en la época de la estetización de la existencia no tendría sentido preguntarse por el arte, si todo ha devenido en hecho estético.

Sztajnszrjber (2015) nos dice que: "*la industrialización del arte genera el kitsch: el arte basura, etimológicamente significa "fabricar barato*". Algo *kitsch* es algo inadecuado, estéticamente inadecuado para el canon. Es "*cursilería"*. El carácter imitatorio de la obra *kitsch* se relaciona directamente con la reproductibilidad técnica, la industrialización es causa del kitsch, pero la estetización del consumo como hecho mercantil es la kitschificación de la existencia. La originalidad del arte es ahora, su capacidad de travestirse, de fusionarse como un "*pastiche*", una gran mezcla tribal y fragmentaria, donde todos se mezclan con todos. Esto se visualiza en la música, por ejemplo en la combinación entre jazz, salsa, rock, pop, el tango electrónico o la música villera, en la mezcla de estilos en la arquitectura, en la decoración, en la literatura, etc. Los estilos han perdido palabras, no dicen nada, solo son combinaciones y experimentaciones posibles. En un mundo estetizado, en un mundo de apariencias, el artista es un "experimentalista", esto es, alguien que juega y experimenta hasta el paroxismo con las posibilidades e imposibilidades estéticas.

4.3 La in-visibilidad como herramienta de conocimiento, como dispositivo de poder y como mediadora en la interacción social.

Reguillo (2015)[23] nos dice que los regímenes de visibilidad no son neutros, ni naturales. Se trata de complejas construcciones socio-históricas que se articulan a:

a) formaciones históricas particulares, por ejemplo: Oriente /occidente. Europa/ América. Modernidad/ tardomodernidad. Centro/ periferia. Lo que explica que la invisibilidad esta siempre situada.

b) instituciones socializadoras e intermediarias que la modelan y modulan: la familia, la escuela, las iglesias, los medios de comunicación, las industrias culturales. Se aprende a ver y ello tiene repercusiones culturales y sociopolíticas.

[23] Reguillo, R.(2015) *Políticas de la (In) visibilidad. La construcción social de la diferencia*. en curso de posgrado virtual Educación, Imágenes y Medios. FLACSO. Buenos Aires.

ISSN: 2718-8310

c) lógicas de poder político que deviene poder cognitivo. Quié(nes) determina(n) qué es lo visible y lo invisible, configuran lo cognoscible y enunciable del mundo.

La autora Reguillo señala, que todo régimen de in-visibilidad comporta una franja de indeterminación potencialmente transformadora. Aquello que era invisible de un modo dado por las lógicas del poder, se puede transformar en visible, y es esta condición, la de su potencial transformador, la que vuelve amenazante los mundos de la visibilidad. Mirar de otro modo, ser mirado de otro modo, implica movilizar los cimientos mismos en que reposa un orden asimétrico, excluyente y estigmatizador.

Cuando se habla de políticas de in-visibilidad se hace referencia a ese conjunto de técnicas y estrategias que, de manera cotidiana gestionan la mirada, ésa que produce efecto sobre el modo en que percibimos y somos percibidos, ésa que clausura y abre otros caminos, ésa que reduce o ésa que restituye complejidad. Son políticas de la vida cotidiana que "no vemos" porque, a través de ellas, "vemos".

La cultura europea para pensarse a sí misma, requiere de la presencia de otro diferente y diferenciado. En ese proceso de alteridad, juega un papel fundamental, la mirada sobre las culturas primitivas. Rastrear sobre los modos en que la diferencia ha sido pensada y construida implica colocar la pregunta por la otredad. Lo otro, es fuente de riqueza y temores, de aprendizajes y recelos y ha sido, en diferentes períodos históricos, una gran pregunta.

Lo otro, se pensaba, estaba situado en un más allá de los límites de la ciudad, del país, del continente, del planeta. La búsqueda del hombre diferente instauró tempranamente la asociación de la diferencia con la lejanía y, al mismo tiempo, contribuyó a la afirmación de la "normalidad" de la cultura que observaba y se erigía a sí misma en parámetro, en la unidad de medida válida para establecer las clasificaciones entre lo idéntico (el nosotros excluyente) y lo diferente (ustedes, ellos, lejanos). Todos estos procedimientos se mantienen aún en estado latente, generaron la emergencia de una oposición binaria del que hoy, en pleno desarrollo globalizador, cuesta desprenderse y salir como es la oposición centro - periferia. El centro del mundo se ubica en Europa. Afuera, en las periferias se ubican los otros, los bandoleros, los peligrosos, los salvajes, los diferentes, noción que se uso para eufemizar la idea de anomalía, de monstruosidad, de la incomplitud de las criaturas habitantes de la periferia.

Por otra parte "la razón" y la neutralidad de la ciencia reposan en buena medida en los dispositivos de visibilidad en que se han convertido los medios de comunicación, quienes producen y transmiten las representaciones dominantes desplegando todo su poder clasificatorio y estigmatizador. Estos medios construyen y ayudan a construir cotidianamente el relato sobre la otredad monstruosa a través de diferentes géneros y estrategias narrativas: "colombianización" significa adentrarse en las aguas turbulentas de la delincuencia, ilegalidad, los fabelados, los villeros para reconocer a los habitantes de los cinturones de miseria en Brasil y Argentina. Son estos reconocidos como delincuentes a priori y, por lo tanto, constituyen una amenaza para la gobernabilidad.

ISSN: 2718-8310

Toda diferencia es una diferencia situada según García Canclini (2004) y, en tal sentido, es también una diferencia relacional, es decir, para que ella, la diferencia opere, es necesario que el diferente sea consciente de su condición y tenga la competencia de auto-representarse en el proceso de interacción cultural. Las políticas de las in-visibilidad constituyen un tema clave para nuestra contemporaneidad, el de los contextos socio-políticos que transforman la diferencia situada en anomalías y la saturación textual/visual en descontextualización política, Y, en esa tensión, la perspectiva y la mirada no neutra debe ser capaz de atender simultáneamente lo que se condensa y lo que se desplaza.

"Hay que desprenderse del quehacer cotidiano para poder levantar la mirada, más allá, de lo inmediato. La perspectiva supone […] un punto de vista desde donde mirar. No existe una mirada nuetra; toda perspectiva está situada, es interesada" (Lechner, 2002)

En relación a qué se muestra y cómo se definen las imágenes de la identidad, la presencia de lo heterogéneo, lo desigual, los modos de exhibir y ocultar determinados sujetos, se puede observar que durante la segunda mitad del siglo XIX en América Latina, como en Argentina, la definición de la identidad colectiva, las características del sujeto colectivo deseado fue centro de preocupación en la definición de la iconografía de la nación. Los sectores dirigentes diseñaron diferentes políticas públicas con el objeto de formular las características del sujeto colectivo aceptado, definiendo la composición, el contenido, la inclusión y exclusión de los diferentes componentes humanos que determinaban la identidad colectiva.

Para el caso de Argentina, la carencia de una identidad que se ajustara plenamente al modelo anhelado despertaba inquietud, en palabras de Sarmiento (1811-1889) escritor y presidente argentino, pronunciadas en 1883: "¿Somos nación? ¿Hasta dónde y desde cuándo, bueno es darse cuenta de ello". Son precisamente los bordes de la subjetividad colectiva, la escasa articulación entre los componentes materiales que afectaban la cohesión de la identidad. La escuela cumplió un rol fundamental en la formación de la subjetividad colectiva, fue una herramienta clave para amalgamar y construir un sentido de pertenencia frente a una población heterogénea, dispersa, carente de unidad, tanto por la presencia del extranjero como de otras poblaciones.

Los trabajos del crítico peruano Cornejo Polar (1994), los estudios de Mignolo (2006), García Canclini (1992) entre otros investigadores abordan esta cuestión. Los aportes de estas investigaciones muestran la voluntad desde el poder de crear un sujeto homogéneo, analizando los instrumentos utilizados desde el ámbito cultural y sus diversos dispositivos como las instituciones educativas, ideologías, Estado, mercado, para reforzar el orden social y crear una imagen homogénea, moderna, europeizada y civilizada. Las imágenes que se muestran resultan de sumo interés para explorar qué se muestra y qué no, por qué ciertas imágenes adquieren valor y capacidad de circulación y cómo se construye el capital cultural de una nación y, en particular, su representación iconográfica.

ISSN: 2718-8310

Fernández Bravo (2015)[24] analiza los regímenes de visibilidad en torno a la fotografía de fin de siglo XIX, cuando la técnica del daguerrotipo se desarrolla y se convierte en un dispositivo clave para producir imágenes que serán observadas por diferentes públicos. En su trabajo puede leerse que "…*la fotografía sirvió para identificar y distinguir entre sujetos "anormales", "peligrosos" o indeseables, por un lado, del patrón de normalidad por el otro, que para el caso de Argentina como en toda América Latina, debía aproximarse al hombre blanco europeo*".

Los estudios de Penhos (2005) son relevantes para mostrar cómo el cuerpo de la nación se volvió materia de discusión. Un cuerpo ajustado a un modelo estandarizado buscaba perseguir y corregir a los anormales: delincuentes, dementes, enfermos, podrían ser éstos inmigrantes o indígenas. Los indígenas eran considerados un grupo en vía de extinción, un resto anacrónico que obstaculizaba la modernización.

En otros contextos minorías negras, africanos, los mestizos, a los que se asociaba a través de la frenología (disciplina fundada por Gall en el siglo XIX, que proponía estudiar el carácter a partir de la forma del cráneo y el positivismo, con la degeneración, el desvío y la amenaza al cuerpo nacional, fueron objetos de políticas de vigilancia, observación, medición y, por lo tanto, se volvieron materia de retratos y fotografías. Tomado de Penhos, (2005).

En esta línea de interpretación del cuerpo puede leerse los trabajos de Lombroso y Ferri, criminólogos italianos precursores de la "Escuela Positiva", autores del libro "Sociología Criminal" quienes, utilizando fotografía como instrumentos de medición, clasificación y archivo, determinaban quiénes eran sujetos peligrosos para el orden social.

Utilizando las fotos de frente y perfil se buscaba tener una idea cabal de los rasgos fisiognómicos y de la masa craneana de los indígenas y se les otorgaba un valor, exotista. A la vez, esas imágenes se constituían en material para archivo donde se estudiaban las razas, en relación con teorías sobre la evolución, en las que los indígenas estaban en un estrato inferior y atrasado. Penhos, (2005).

Benjamin (1982-1940), filósofo alemán, señala que la irrupción de la fotografía puede pensarse paralelo a la imprenta, por la capacidad de ambos dispositivos técnicos de reproducir contenidos en forma masiva, de ingresar en el mercado, multiplicar y alterar los modos de circulación de imágenes

Benjamin (1989) analiza los cambios operados en el arte contemporáneo a partir de lo que denomina la pérdida del aura. "*...en la época de la reproducción técnica de la obra de arte, lo que se atrofia es el aura de ésta..".* El aura estaba asociada al valor de culto, que dotaba a la obra de arte una función ritual en el mundo anterior a la aparición de la tecnología capaz de multiplicar las obras visuales. Mientras el valor cultural religioso impide un distanciamiento y

[24] Fernández Bravo, A (2015): *Regímenes de Visibilidad. Imágenes de indígenas en la formación de la Identidad colectiva Argentina e*n curso de posgrado virtual: Educación, Imágenes y Medios. Flacso. Buenos Aires.

ISSN: 2718-8310

promueve un culto divino a las obras de arte, el valor exhibitivo otorga mayor peso a la capacidad de observación y más poder al espectador, que modifica su relación con la imagen, ya no como obra única rodeada del aura de la autenticidad.

Por otra parte, los museos, que tuvieron una rápida expansión a fines del siglo XIX, se constituyeron en mecanismos de definición de lo visible e invisible a través de los dispositivos formativos que desarrollaban para educar masivamente. Fueron un excelente recurso para forjar la identidad colectiva, reuniendo, coleccionando, catalogando y asignando cualidades específicas a objetos y productos asociados a determinado grupo socio-cultural. Los grandes museos de Europa se expanden rápidamente y en América se crean muchos museos como caso del Museo Nacional de Bellas Artes creado en 1985 en Buenos Aires, el Museo de Ciencias Naturales de La Plata creado en 1888 y el Museo Etnográfico de la Universidad de Buenos Aires creado en 1904 donde testimonios, cuerpos, objetos de las culturas indígenas encontraron un espacio para ser exhibidos.

Las imágenes tienen una relación con el tiempo muy compleja, parecen encapsularlo dentro de sí, al reflejar un momento histórico cuya localización es remota respecto del presente. Didi-Huberman (1997) nos dice que "una imagen se encuentra siempre en tiempo pasado, "nos mira" desde un tiempo que nunca es el mismo de quien la observa". Por ejemplo, las fotografías de indígenas mostrados en la Exposición Universal de Paris en 1889, se ubican en la línea de fotografías que corresponden a un tiempo remoto "atrasado", asociado a un mundo colonial o periférico, primitivo, aunque su exposición se desarrollara en esferas urbanas modernas.

En Argentina, en el año 1939, se han realizado algunas exhibiciones en Buenos Aires de indígenas del Chaco en el ámbito de la exposición rural, al igual que los fueguinos en zoológicos humanos en Paris. Estas imágenes, en general estuvieron más cerca del espectáculo circense y exotista que de un registro iconográfico capaz de otorgarle visibilidad.

La presencia escasamente visible de los indígenas en las representaciones públicas de la identidad colectiva puede encontrarse en las tradiciones de fuertes marcas seculares y euro céntricas, asentadas en una élite que miraba a Europa como modelo e instrumento de modernización.

4.4. Aportes para una interpretación de las imágenes fotográficas.

Las imágenes como proceso de producción cultural, son una forma de elaboración simbólica del discurso político que ayuda a crear imágenes sociales, tanto del individuo o grupo que las elabora, como del público que las recibe.

Una imagen es un texto a ser leído densamente, un mapa que puede ser recorrido una y otra vez, descubriendo caminos ocultos, trazados silenciados, marcas desconocidas.

ISSN: 2718-8310

(Didi-Huberman, 2004) nos advierte que las imágenes son siempre una relación fragmentaria e incompleta con la verdad de la que dan testimonio.

Según Geertz (1995) el propósito de la antropología es descubrir y analizar las formas simbólicas (imagen, instituciones, comportamientos, palabras) en los términos en los que la gente se representa a sí misma, y entre sí. Por ello, apela al concepto de *experiencia próxima*. La interpretación, se configura como el ámbito en el que se producen las distintas visiones del mundo, y las formas de hablar de ellas. En este sentido, los criterios del círculo hermenéutico de ir de las partes al todo y de éste a las partes, tienen plena vigencia para la comprensión de las culturas y de las imágenes fotográficas que se tiene de ellas. Se trata de una comprensión de otra comprensión, una tarea a la que Geertz llama hermenéutica cultural.

Ahora bien, la aparición de múltiples visiones y formas de entender el mundo trae como consecuencia la creciente conciencia de que la forma de ver el mundo es tan local, como cualquier otra. Esto obliga a las ciencias sociales a revisar lenguajes, en la construcción de objetos, los métodos que se emplean y los procesos que han hecho posible la emergencia de los problemas de investigación.

Esto nos hace reflexionar necesariamente sobre la relación entre las representaciones visuales y las representaciones lingüísticas. También discutir el lugar de la imagen fotográfica de indígenas en comunidades donde el lenguaje es oral, es trabajar un signo cultural fuertemente enraizado en la dinámica de la transmisión, donde no es la imagen, sino la lengua el principal conducto de recuerdos.

Le Goff (1991) cita no menos diez argumentos mediante los cuales demuestra la imposición de la historia de occidente para la comprensión de otros pueblos. En los argumentos que plantean los investigadores, se trasluce la visión eurocéntrica de la historia. Propone hacer una crítica de los documentos existentes y preguntarse por lo que él llama, los olvidos de la historia.

Se debería interpretar aquí, cómo ha sido la construcción visual de un sujeto histórico (indígena) que la sociedad hegemónica realizó, con el aditivo de que esos sujetos fotografiados no han intervenido y decidido sobre el acto fotográfico en la mayoría de las veces. Muy por el contrario, son sujetos pasivos y, a veces, sujetos cautivos.

Del trabajo de Santos (1998) nos interesó destacar su propuesta de diálogo intercultural, en el que hacen presencia múltiples racionalidades locales. A esta propuesta la denomina hermenéutica diatópica y exige dos condiciones para su realización: la identificación local de la incompletud y la inteligibilidad, entre distintas visiones. Ambas son posibles por el diálogo.

Entonces a partir de allí, fue interesante abordar los modos de mirar y las prácticas culturales que emanan de las fotografías buscando interpretar, a través del diálogo intercultural, los vínculos entre imagen y fotografía, imagen e identidad, los modos de producción cultural y su vinculación a modos de existencias definidas.

ISSN: 2718-8310

Por otra parte, las nociones de *campo* y *habitus* enunciada por (Bourdieu, 1995), muestran cercanías con posturas hermenéuticas. Según este sociólogo la mutua implicación de las estructuras objetivas (los campos) y las disposiciones subjetivas (los *habitus*) permiten explicar con mayor suficiencia los fenómenos sociales. De esta manera se puede afirmar que la acción social *habitus* y mundo no son entidades separadas, razón por la cual, en la comprensión de los *hábitus*, es posible comprender las dinámicas objetivas de la vida social.

Se sabe que la fotografía en el trabajo de campo e investigación, ha acompañado a las ciencias sociales desde sus orígenes. Su uso fue variado, se utilizaron fotografías para: contar, mostrar, clasificar, estudiar, etc. Fueron diferentes los modos en que se relacionaron fotógrafo y los fotografiados. Existe un amplio abanico de imágenes que dan cuenta de las diferentes relaciones entre los agentes involucrados, es decir, entre quien sacó la foto y quien fue capturado en ella.

En el contacto interétnico que siguió a la conquista y la colonización, las fotografías pretendieron cristalizar esos momentos de encuentros con el otro diferente. Esas imágenes fotográficas han contribuido tanto a la exotización, como al conocimiento del otro, en ese encuentro. Muchos grupos étnicos fueron registrados, clasificados y evaluados a través de las fotografías.

Tal lo sostienen Alvarado y Giordano (2007:17) *"…en las fotografías se hace evidente que comparten ciertas marcas visuales (…) se puede observar un modelo de lo bárbaro, constituido por la condición de desnudos o de una vestimenta muy precaria…"*

Viajeros, etnógrafos y misioneros, sacaban foto para mostrar una realidad como si fuera la validación de haber estado allí. Muchas de esas fotografías, han circulado en diferentes formatos y la mayoría de sus protagonistas, fueron clasificados como salvajes. A pesar de que allí hay parte de sus vidas, y se preservan imágenes de su pasado, ese patrimonio cultural, que no conocen o no disponen, les es desconocido, extraño o lejano.

En este sentido, importa conocer el origen de las fotografías, el contexto de su producción y circulación para entender sus usos posteriores, la realidad a la que remiten, los sentidos que proponen y los mundos que presentan.

Capítulo V: Patrimonio, fotografía e identidad

5.1 Acerca del concepto de Patrimonio

ISSN: 2718-8310

Patrimonio, precisamente es ese conjunto de obras y valores, de carácter colectivo, que pertenecen a la comunidad, y, en última instancia, a la humanidad en su conjunto, de carácter material o inmaterial, y que constituyen bienes difícilmente repetibles o reproducibles: Están vinculados inseparablemente a un lugar y/o a una cultura.

Estos bienes son preservados porque individuos o la sociedad, a través de las organizaciones creadas o no para ello, les confieren algún significado especial, ya sea estético, documental, histórico, educativo o científico (Krebs y Schmidt-Hebbel, 1999).

Arévalo[25] nos advierte que no debe confundirse con cultura. Todo lo que se aprende y transmite socialmente es cultura, pero no patrimonio. Los bienes patrimoniales constituyen una selección de los bienes culturales, de tal modo que el patrimonio está compuesto por los elementos y expresiones relevantes y significativas culturalmente. Desde este punto de vista el patrimonio posee un valor étnico, y simbólico, pues constituye la expresión de la identidad de un pueblo, sus formas de vida.

En la práctica, la propiedad del patrimonio por parte de una comunidad es una cuestión generalmente sólo latente, que debe ser detectada, seleccionada y explicitada, pública y formalmente, para que pueda ser asumida (Kulemeyer 2007; Kulemeyer, 2008).

El patrimonio no es sólo lo que hemos heredado, sino también lo que tendremos que transmitir, lo que tendremos que cuidar para cuidarnos como hombres culturales, que se irá incrementando con las aportaciones y los testimonios contemporáneos, pues ese patrimonio está tan vivo que debe enriquecerse y alimentarse.

Además de una intención social y educativa, el patrimonio tiene que enseñarse con el fin de su protección para futuras generaciones. Aunque existe un abanico de normas y leyes para su conservación, nuestro patrimonio ha estado hasta hace poco tiempo lejos de ser correctamente protegido y adecuadamente utilizado, desde el punto de vista social.

El patrimonio puede servir de refuerzo identitario de la comunidad, cohesionando a sus habitantes en base a una memoria histórica colectiva y a la conciencia de pertenecer a un territorio que reconocen como propio. La recuperación del patrimonio, con su puesta en valor y su proyección social significa, para el ciudadano, la recuperación de valores que le son propios, que configuran sus señas de identidad, y en los cuales tal vez antes no había reparado. Estos valores no responden a conceptos meramente subjetivos como antigüedad o belleza, sino a aspectos sociales y económicos, costumbres, tradiciones y mentalidad, que enlazan pasado y presente y, por lo tanto, hablan de la propia identidad.

[25] Arévalo Javier *(s/f):La tradición, el patrimonio y la identidad*. Revista electrónica disponible en: http://www.dip-badajoz.es/cultura/ceex/reex_digital/reex_LX/2004/T.%20LX%20n.%203%202004%20sept.-dic/RV000002.pdf. Consulta:[18/01/2015]

ISSN: 2718-8310

5.2 La fotografía como patrimonio y modo de conocimiento.

Las fotografías constituyen un medio de representación y comunicación fundamental como experiencia capturada, y registro de lo observable. En tanto portadora y a la vez productora de contenidos, se postula como una herramienta sumamente útil para ser utilizada en el desarrollo de procesos y prácticas que permite generar conocimiento a través de la gestión del patrimonio cultural.

En relación a los modos de conocer utilizando el patrimonio fotográfico se puede sostener que el uso de las imágenes fotográficas en las sociedades humanas no es reciente. Las diferentes formas de representación de la experiencia, como simbolización o celebración distan desde el medioevo.

Belting (2008) señala que las imágenes funcionaban de una manera muy distinta a como funcionaban después de la aparición de la institución "arte" que tuvo el poder de consagrar ciertas formas de representación sobre otras.

El historiador de la cultura hispanoamericana Gruzinski nos dice que en las sociedades no letradas como fue la sociedad hispano- indígena de los siglos XVI al XVIII la imagen ofrecía un importante valor como recurso para la transmisión, la fijación, la visualización de un saber Gruzinski (1995).

En la actualidad los modos de apropiación y uso de las imágenes están relacionados a un cierto régimen de visibilidad inscripto en lo que Ranciere reconoce como un "nuevo dispositivo de lo sensible", que define nuevos modo de ver, saber, decir. (Ranciere, 2010).

En esta línea de pensamiento, Gruzinski (1995) sostiene que "la imagen permite la transmisión, la fijación, la visualización de un saber" por ello se considera que la imagen fotográfica tiene un valor pedagógico pues ella es portadora de un saber, de historias, de experiencias, estructura, referencias.

A partir de reconocer a las fotografías como patrimonio es decir, como objetos reconocidos como valiosos para cierto grupo socio cultural, en este caso las comunidades indígenas y de haber identificado el rol de la educación como promotora de la gestión del patrimonio desde un enfoque participativo, es posible pensar en la gestión de las distintas intervenciones para su uso en el ámbito educativo.

En las escuelas el uso de las imágenes supondrá un intenso trabajo sobre ellas, permitirá expresar ideas, pensamientos, conceptos, sensaciones asociadas a las imágenes que se dará en el marco de un entrecruzamiento de palabras, miradas, gestos. Al mirar ciertas fotografías provocarán en quienes las miran, sensaciones de conmoción, palidez, emociones, etc.

En relación a las fotografías hay que advertir que no hay saber "universal", ninguno lo es, todos son – de algún modo – particulares y relativos dependiendo de las condiciones en que

ISSN: 2718-8310

son producidas y los contextos donde circulan, por ello el diálogo y la colaboración intercultural entre diversas formas de saber, de entender e interpretar las mismas, son imprescindibles.

Sin colaboración intercultural en la producción de conocimientos, es imposible comprender nuestra experiencia social; la comprensión de significativos aspectos históricos, jurídicos, políticos, económicos, sociales, entre otros, de nuestras sociedades, será siempre sesgada y parcial, falsa, ficticia, basada en un "como si" (Matos, 2008).

El uso de las imágenes fotográficas en las escuelas permitirán ir gestando un enfoque intercultural, donde se pueda ir construyendo relaciones horizontales para que prevalezca el diálogo que permite poder conocer al otro; y que haya respeto, intercambio y solidaridad entre los pueblos y las culturas, esto permitirá la construcción de la ciudadanía intercultural; una ciudadanía que debe ser asumida no sólo por los pueblos indígenas, sino por todos los pueblos que comparten un mismo territorio.

El reto entonces, será gestar a través de las fotografías relaciones interculturales que permitan articulaciones por construir, desarrollar, convivir, participar, como ciudadanos plenos en la sociedad. En este ámbito, la educación juega un papel preponderante porque facilita el diálogo de saberes, conocimientos y prácticas culturales de cada pueblo originario. La interculturalidad nos exige la reconstrucción de vínculos y la creación de nuevas superficies de emergencia para nuevos enunciados, asumiendo un rol activo tanto en el intercambio de saberes como en el reclamo por sociedades más justas y equitativas en lo social, lo económico y lo cultural.

5.3 El patrimonio y la identidad.

Kulemeyer[26] sostiene que el concepto de identidad está, en realidad, vinculado a pertenencia socio cultural, económico, tecnológico, geográfico, etc. Hay aspectos de la identidad que encuentran sus raíces en el pasado local y regional, pero la identidad es algo dinámico, que se construye permanentemente con la intervención de un sinnúmero de factores que hacen al contexto particular y general del grupo.

Los bienes culturales forman parte de la identidad y son expresión relevante de la cultura de un grupo humano. El patrimonio, lo que cada grupo humano selecciona de su tradición, se expresa en la identidad.

Utilizando la expresión de Bourdieu (1999) el patrimonio es un "*capital simbólico*" vinculado a la noción de identidad. Patrimonio e identidad son reflexiones sobre el pasado y la realidad

[26] Kulemeyer, J.(s/f): *Causas que conducen a la debilidad de la gestión del patrimonio arqueológico en las provincias más pobres de Argentina*. Grupo Yavi de Investigaciones Científicas – FHyCS-UNJu.

ISSN: 2718-8310

presente, son construcciones históricas, sociales y culturales que se revisan en cada momento histórico. Del carácter simbólico del patrimonio deriva su capacidad para representar una determinada identidad.

Por otra parte, la identidad es una construcción social que se fundamenta en la diferencia, en los procesos de alteridad o de diferenciación simbólica. La identidad refiere a un sistema cultural de referencia y apunta a un sentimiento de pertenencia.

Kulemeyer y Estruch[27] sostienen que: "*el patrimonio cultural y natural de una región está necesariamente vinculado con diversas nociones de identidad. La identidad se manifiesta, es observable de manera plena, cuando corresponde al momento en el cual coinciden el observador y la sociedad analizada"* y advierten que, por más experimentado que sea el observador u observadores, seguramente no será posible detectar a la identidad de una sociedad en todas sus aristas, pero será la mejor oportunidad de obtener una visión más ajustada de la realidad.

El planteo de preservar el patrimonio de una sociedad no permite más que la posibilidad de registrar y preservar aspectos y manifestaciones parciales de la identidad de la época que se propone salvaguardar.

Hall (1990)[28] propone pensar la identidad como una producción la cual nunca se completa, está en constante proceso y se construye dentro y no por fuera de la representación [...], ella es siempre, como la subjetividad misma, un proceso. La identidad está en continuo proceso de formación […] la identidad significa o connota, el proceso de identificación.

El autor señala que hay dos maneras de aproximarse a la identidad. La primera, como identidad escencializada, construida sobre la base de una cultura compartida. La segunda concibe a la identidad como los múltiples puntos de similitud y de diferencia que constituyen lo que los individuos realmente son, revela rupturas y discontinuidades, transformaciones constantes en su producción.

Esto nos hace suponer que la identidad no se puede preservar y, por ende, resulta mucho menos viable la pretensión de rescatar la identidad. La reconstrucción de una identidad de un grupo humano debe recurrir a lo que fue su patrimonio pero necesariamente siempre habrá de sobredimensionar la observación y el análisis de determinados elementos y conductas en injustificado desmedro de otros.

[27] Kulemeyer, J. Estruch, D (s/f): *La gestión del patrimonio o el maravilloso arte de lo posible*, FHyCS/UNJu-UNPA- Grupo Yavi de Investigaciones Científicas.
[28] Hall, S. (1990) en Chaves, Margarita: *Identidad y representación entre indígenas y colonos de la Amazonia colombiana.* Disponible en: http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/951.pdf. Consulta: [23/01/2016].

ISSN: 2718-8310

Los seres humanos comparten significaciones sociales e históricas que son válidas para un determinado tiempo, lugar, etc. El dinamismo social hace que surjan nuevas expresiones y combinaciones dando lugar a nuevas realidades y estas nuevas manifestaciones son representativas de la identidad del grupo.

5.4. Patrimonio y fotografía en el marco de la Interpretación.

El concepto de patrimonio en el último tiempo está desarrollando su vertiente social de manera significativa logrando posicionarse como pieza clave en la identificación, comunicación y definición de los elementos que conforman la identidad.

Una adecuada gestión del patrimonio siguiendo a lo planteado por Criado Boado y Barreiro[29] involucraría procesos que contiene las siguientes etapas:



Gráfico 1: Cadena de valor del patrimonio. Secuencia de fases valorativas que amplían hermenéuticamente el proceso de reconocimiento y socialización de los bienes patrimoniales.

Esta secuencia de fases valorativas define un modelo para organizar la investigación y gestión de los bienes patrimoniales, desde su identificación hasta la recepción por parte del público, haciéndolo de forma sistemática: es decir sin saltearse pasos:

Completa: integrando las distintas dimensiones de la práctica científica, desde la generación de conocimiento hasta su aplicación y transmisión.

[29] Craido Boado F; y Barreiro D.(s/f). *El Patrimonio era otra cosa*. En Revista N° 45/20133. Pp. 5-18 Estudios Atacameños. Arqueología y Antropología Surandinas.

ISSN: 2718-8310

Reflexiva: incorporando criterios de autoevaluación.

Transdisciplinar: en tanto el propio proceso de valorización del patrimonio es susceptible de convertirse en objeto de estudio para disciplinas no específicamente patrimoniales, como la sociología, la economía y las ciencias de la educación y por último la gestión debe ser participativa abriendo el proceso e integrando las diferentes instancias que involucra la gestión.

Dado que los bienes patrimoniales son creados por actos de aprecio de hechos desde contextos actuales que reutilizan elementos del pasado, nuestra obligación como educadores será propiciar un sistema de gestión integral de esos bienes en el presente que, tome en cuenta todas sus dimensiones para gestionarlo debidamente, de forma ordenada y, sobre todo, atendiendo a la multiplicidad de valores, prácticas sociales y discursivas en las que se insertan.

A partir de entender que las fotografías forman parte del patrimonio de un grupo social, en este caso los grupos indígenas, y que a través de ellas se pueden ver objetos, elementos o variables cargadas de significación identitarias, como las tradiciones, las costumbres, las formas de vida, el paisaje, el lenguaje, las artesanías, etc, se utiliza el concepto de Interpretación como concepto clave que en la relación fotografía y patrimonio adquiere un papel fundamental para comunicar contenidos culturales, los significados y valores que poseen los bienes patrimoniales seleccionados por la población de referencia, en este caso el patrimonio fotográfico de los indígenas.

Castells Valdivielso afirma que el concepto de interpretación fue introducido en España, en el último tercio del siglo XX de la mano de los responsables del patrimonio natural y bajo la forma de interpretación ambiental, sustentada en las posiciones teóricas que definieron a finales del siglo XIX, la declaración de los primeros parques estadounidenses. En los años 80, cuando el patrimonio adoptó una perspectiva integral, la Interpretación se consolidó en el panorama mundial, especialmente a partir del Primer Congreso Mundial del Patrimonio que se celebró en Banff (Canadá) en el año 1985.

La interpretación adquiere un papel fundamental como medio para comunicar contenidos culturales a un público cada vez más numeroso. Se desarrolla tanto en referencia a los elementos culturales como al propio entorno, en un contexto que implica al mayor número de objetos y conceptos para llegar a la comprensión de la realidad en toda su complejidad.

Según la *Heritage International Interpretation*, se entiende por *interpretación* el arte de explicar el significado y el sentido de un lugar que se puede visitar, es decir, un método de presentación, comunicación y explotación coherente del patrimonio con el objetivo de provocar su reconocimiento y uso social.

La interpretación, se configura como el ámbito en el que se producen las distintas visiones del mundo, y las formas de hablar de ellas. En este sentido, los criterios del círculo hermenéutico de ir de las partes al todo y de este a las partes, tienen plena vigencia para la

ISSN: 2718-8310

comprensión de las culturas y de las imágenes fotográficas que se tiene de ellas. Se trata de una comprensión de otra comprensión, una tarea a la que Geertz (1995) llama hermenéutica cultural.

Ahora bien, la aparición de múltiples visiones y formas de entender el mundo trae como consecuencia la creciente conciencia de que la forma de ver el mundo es tan local, como cualquier otra. Esto nos obliga a revisar lenguajes, la construcción de objetos, métodos que se emplean y los procesos que se generan reflexionando sobre la relación entre las representaciones visuales y las representaciones lingüísticas. Discutir el lugar de la imagen fotográfica de indígenas en comunidades donde el lenguaje oral, es un signo cultural fuertemente enraizado en la dinámica de la transmisión, donde no es la imagen, sino la lengua el principal conducto de recuerdos.

El discurso interpretativo tiene en este proyecto, el objetivo didáctico de posibilitar la instalación de una mirada diferente acerca de la fotografía de mano de los propios actores involucrados, tal modo, que a partir de la interpretación se generen estrategias de conocimiento que fortalezcan la identidad comunitaria. Las formas en cómo se lleva a cabo el proceso de interpretación, tendrá que ver con la visión del mundo que ha tenido y tiene el ser humano en cada período histórico.

Cargada de contenidos arraigados en la identidad personal y cultural, la interpretación se encuentra al servicio del conocimiento de los bienes patrimoniales de la comunidad y ofrece las posibilidades para enriquecer el conocimiento, desarrollar estrategias de enseñanzas que provoquen aprendizajes.

Para que se dé un proceso de patrimonialización, es decir de aprecio social sobre determinada entidad, hasta convertirse en un objeto patrimonial tiene que darse una serie de fenómenos culturales tales como memoria colectiva, vínculos identitarios, creación de sentidos, etc. En este sentido, la Interpretación por parte de los sujetos implicados en dichos procesos, es una instancia clave para generar procesos de apropiación del objeto, de re significación introduciendo nuevos sentidos a partir de valorar su carácter de representativo para el grupo social y de ser legitimado como objeto digno de ser estudiado, conservado, inventariado, catalogado y puesto en valor, hasta convertirse en un objeto socialmente apreciado.

Siguiendo con esa línea de razonamiento, el patrimonio fotográfico de indígenas se convertirá en un medio tanto para la transformación social como para construir propuestas contra-hegemónicas emancipadoras de aprendizajes que generarán nuevos discursos y prácticas, donde se escuche la voz, se active la memoria y se recree la identidad indígena.

En tal sentido, el patrimonio será el constituyente básico del nuevo tipo de conocimiento que se va a producir, a partir del uso de las imágenes fotográficas.

La mirada del objeto, en este caso las fotografías por los mismos involucrados provocará en ellos una reacción-emoción que podrá ser positiva o negativa, una reflexión - interrogación a

ISSN: 2718-8310

partir del cual y siguiendo a Carrier, (1998) se podrán identificar tres ámbitos o esferas de interpretación:

- La esfera emocional o sensitiva; este será el ámbito donde se podrán expresar las emociones y los sentimientos que despiertan las fotografías

- La esfera ideológica que les permitirá entre otras cosas, elaborar otra explicación, otra lectura de las imágenes y la construcción de nuevas visualidades.

- La esfera instrumental que les ayudará a comprender la complejidad de lo que ven, mediante reconstrucciones, ampliaciones, digitalizaciones de las imágenes fotográficas.

El patrimonio fotográfico podrá servir entonces, como instrumento formativo de las nuevas generaciones. A partir de ella, será posible la transmisión de valores que hagan referencia a las vivencias sociales y la historia de la comunidad, como también los conocimientos que tendrán gran importancia pedagógica y social, ya que permitirán mostrar, representar y hacer vivir la memoria colectiva.

5.5. La enseñanza del patrimonio desde la perspectiva de los propios actores.

García Canclini (1994) nos advierte que: "... plantearse el problema de la participación social en las políticas referidas al patrimonio cultural requiere, ante todo, caracterizar a los agentes sociales que intervienen en este campo" (García Canclini, 1994:51). La advertencia de Canclini nos invita a describir y analizar el papel jugado por los diferentes actores sociales, los contextos en que se desenvuelven y las posibilidades de desarrollo social y cultural que poseen, y desde allí, focalizar en las diferentes posibilidades acerca de la enseñanza del patrimonio cultural

Los pueblos indígenas de América Latina son los herederos y los guardianes de un rico patrimonio cultural y natural, a pesar de haber sufrido desde la época de la colonia y hasta hoy, el despojo de sus tierras y territorios ancestrales y la negación de su identidad étnica, lingüística y cultural. Ante estos procesos destructivos, se demuestra la vitalidad de los pueblos indígenas, no sólo en haber sobrevivido como etnias y pueblos sino también en vigilar y cuidar este patrimonio, y especialmente en las últimas décadas, en demandar su reconocimiento y protección por parte de la sociedad dominante. En la medida que los procesos de integración y globalización mundial presentan desafíos para los pueblos indígenas, se está reconociendo cada vez más que este patrimonio natural, cultural, social y moral presenta no sólo la clave para recuperar y mejorar los estándares de vida de los pueblos indígenas, sino también una oportunidad para enriquecer, mediante procesos interculturales, la articulación de las sociedades y economías locales con la sociedad cada vez más democrática y con la economía cada vez más globalizada en América Latina y en el mundo.

ISSN: 2718-8310

En este contexto, los pueblos indígenas no sólo enfrentan grandes riesgos de una pérdida acelerada de su sociedad y cultura, sino también grandes potencialidades de articulación con identidad de su sociedad y cultura a la economía global. Los pueblos indígenas con su herencia cultural y su fortaleza social y ética, que se basa en una relación armónica del hombre con la naturaleza y del individuo con la sociedad, ofrecen elementos de solución a las contradicciones fundamentales que enfrenta el mundo al principio del siglo XXI: cómo se puede garantizar un nivel de vida adecuado en términos sociales y económicos a la gran mayoría de la población, que hoy vive en situaciones inaceptables de pobreza material y falta de oportunidades para superarla, tomando en cuenta las tasas de crecimiento demográfico y las presiones cada vez más fuertes sobre los recursos naturales y el equilibrio ecológico.

El movimiento indígena de América Latina reclama que el modelo de desarrollo occidental ha sido depredador de los recursos humanos y culturales del mundo, y ofrece un mensaje poderoso en términos de cosmovisión, espiritualidad, organización social, y destrezas en la aplicación de estrategias de sobrevivencia ante condiciones de extrema adversidad y presión. Esta elasticidad y capacidad de adaptación en condiciones adversas presenta para nuestra sociedad, lecciones importantes que requieren de un respeto y de una voluntad de diálogo y aprendizaje de manejo.

Reconociendo el alto grado de correlación entre la ubicación geográfica de áreas de alta ocupación indígena con las áreas de alta vulnerabilidad ecológica, resulta clara la necesidad de combinar estrategias de desarrollo socioeconómico con identidad con estrategias de conservación biológica. En este contexto es importante y urgente reconocer, rescatar, preservar y fortalecer el patrimonio cultural y natural de los pueblos indígenas como un elemento clave en sus propias estrategias de desarrollo con identidad y como un aporte en el proceso de búsqueda de soluciones a los grandes desafíos que enfrenta el mundo. Por lo tanto, es urgente establecer los espacios de diálogo y concertación entre los indígenas y los gobiernos para superar los antagonismos a veces muy fuertes, romper la exclusión económica y social, y facilitar el aporte de los indígenas a los procesos de definición de políticas y estrategias de desarrollo.

5.6 El patrimonio como recurso didáctico y como vía de conocimiento.

Reflexionar acerca del papel que tiene la gestión del patrimonio cultural en el ámbito educativo, implica definir la participación que tendrán los ciudadanos en la conservación y uso responsable del patrimonio cultural.

Un bien patrimonial se convierte en recurso de aprendizaje capaz de conectar al ciudadano con su diversidad cultural y su entorno social a partir de realizar un reconocimiento de los valores culturales de su entorno social, buscando diseñar, planificar y ejecutar acciones educativas centrados en las personas de cada alumno y en espacios multidisciplinar.

ISSN: 2718-8310

En tal sentido, siguiendo a García Valecillo[30], se propone cuatro dimensiones pedagógicas que permiten sistematizar los procesos de aprendizaje referido a patrimonio y su operatividad a través de la educación escolar.

Las dimensiones pedagógicas son espacios de referencias para la sistematización de los contenidos y estrategias educativas según áreas de actuación a implementarse. Las dimensiones propuestas actuarían de manera transversal en el proceso educativo.

Estas dimensiones se fundamentan en los pilares de la educación señaladas por el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI a la Unesco: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y a convivir. (Delors, 1999) basado en un enfoque de aprendizaje dialógico donde los participantes aportan contenidos al proceso de aprendizaje desde su visión y sus experiencias.

El aprendizaje dialógico es un enfoque educativo comunitario desarrollado a partir de las ideas de Freire (1972) y Habermas (1986) donde se propicia el intercambio de saberes, de forma permanente entre los actores sociales para la transformación del contexto y el respeto a las diferencias. Este enfoque de aprendizaje permite construir puntos de vistas compartidos.

Las dimensiones propuestas son cuatro: conocer, comprender, valorar y actuar. La *dimensión conocer* busca generar procesos de aprendizajes que permitan el acceso a diversos conocimientos vinculados con el patrimonio cultural, a través de estrategias didácticas que donde el facilitador y los participantes dialoguen y construyan definiciones, procedimientos, criterios, entre otros aspectos.

La *dimensión comprender* por otra parte se centra en los significados, usos y dinámicas sociales que giran en torno a los bienes considerados patrimoniales. La praxis educativa estaría destinada a que los participantes exploren las relaciones entre los bienes y lo que estos representan para la sociedad en su conjunto.

La *dimensión de valorar* se fundamenta en la formación de una ciudadanía cultural responsable que asuma acciones a favor de la sostenibilidad del patrimonio cultural. Las intervenciones didácticas implicará el desarrollo de actividades que permita a los actores involucrarse en los procesos de valoración como de gestión del patrimonio, analizando su responsabilidad en los mismos.

La *dimensión de actuar* centrada en generar procesos educativos que proporcionen las competencias necesarias para participar en algunas de las etapas de la gestión patrimonial. Desde el punto de vista didáctico implica: capacitar a los ciudadanos en destrezas u oficios para intervenir tales como programas de participación ciudadana, de animación socio-cultural, transformaciones de los diseños curriculares, creación de carreras técnicas, formaciones

[30] García Valecillo, Z (s/f): *¿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 Cultura, Vol 7 Núm 2. Pp 271-280.

ISSN: 2718-8310

específicas, etc. Las evaluaciones de los procesos deben realizarse en forma constante permitiendo la reestructuración de los contenidos y estrategias.

Para una adecuada gestión patrimonial será importante involucrar a niños y jóvenes en la protección y difusión de sus patrimonios culturales. Son las escuelas quienes deben propiciar en las nuevas generaciones el conocimiento, valoración y disfrute de la herencia del pasado como parte de su presente y futuro.

ISSN: 2718-8310

TERCERA PARTE: El trabajo realizado en los talleres

Capítulo VI: Fotografía, regímenes de visibilidad. Patrimonio e Identidad.

En esta parte del desarrollo de la investigación se expondrán los sucesos producidos durante el desarrollo de los talleres de construcción colectiva de sentidos, prácticas, saberes y estrategias de conocimiento usando las imágenes fotográficas. Se presentarán las instancias relevantes y representativas de todo el proceso seguido.

En función de los objetivos planteados en el diseño de investigación referente a conformar una comunidad auto-crítica de personas (docentes y alumnos indígenas y no indígenas que participan de manera colaborativa en el proceso de investigación. Se han desarrollado las siguientes acciones:

a.) constitución del equipo de trabajo

Al comenzar el diseño del proyecto de investigación, su responsable invitó a un grupo de alumnos y docentes indígenas a sumarse voluntariamente al proyecto, en calidad de colaboradores.

b) elaboración del proyecto

Cuando el proyecto fue elaborado los integrantes del equipo colaborador aprobaron su presentación.

c) organización del trabajo

Una vez presentado el diseño de investigación, se acordaron días y horarios de encuentros; frecuencia, responsabilidades, rol de cada uno de los voluntarios y de la responsable del proyecto. El grupo de trabajo estuvo conformado al inicio por alumnos de segundo año de la carrera de Profesor Intercultural Bilingüe para la Educación Primaria y por docentes indígenas de Instituto. Posteriormente se han incorporado alumnos de tercer y cuarto año.

d) selección del material.

Se seleccionaron las imágenes fotográficas que se utilizarían en los talleres. Cabe aclarar que se optó por seleccionar las imágenes facilitadas por la responsable del proyecto, por ser imágenes que, a la vista de los integrantes del equipo permitirían un mejor abordaje de la temática que se investiga y de lo que se buscó producir. Además por ser antigua captaba la atención de los voluntarios.

e) metodología y desarrollo de acciones previstas

El equipo ha acordado la metodología de trabajo fundada en la Investigación Participativa con enfoque etnográfico.

ISSN: 2718-8310

Se habilitó un espacio para el trabajo y se dejo abierta la incorporación voluntaria de otros docentes o alumnos del instituto que quisieran sumarse el trabajo colectivo. En los encuentros programados se han realizado dos acciones concretas:

1) jornadas de capacitación a cargo de la responsable del proyecto.
2) talleres de producción didáctica usando imágenes fotográficas.

Cabe aclarar que el trabajo realizado en los talleres encontró su inspiración en el taller de imagen coordinado por Castiblanco Ramírez (2013) en Flacso Virtual.

Taller n° 1: Construcción de aportes de la imagen fotográfica para trabajar la diversidad en la educación.

Primera Jornada de Capacitación

Objetivo

- ✓ Desarrollar un proceso de trabajo colectivo y crítico tendiente a pensar y construir caminos formativos usando las fotografías como estrategia de conocimiento.

Contenidos: Mirada. Educar la Mirada. La fotografía como estrategia de conocimiento.

Nos planteamos una indagación sobre los aspectos visuales de la cultura, sobre los regímenes de visibilidad, sobre las tecnologías con las que miramos, y también sobre los placeres que nos suscita el mirar.

Pensar la cultura visual en torno a la idea central de establecer una conversación entre el espacio de reflexión y de acción sobre las imágenes y el mundo de la educación.

Se buscó poner en suspenso aquellas emociones o reacciones que surgen "naturalmente" frente a cuestiones parecidas, y que nos interroguemos sobre nuestra relación con la cultura visual, nuestros saberes, nuestras sensibilidades.

En otras palabras, se propuso ponernos a pensar pedagógicamente sobre el ordenamiento y el "desordenamiento" de lo visible, sobre lo que produce, sobre lo que deja ver o podemos ver. Nos preguntamos ¿Qué significa mirar, cómo educar la mirada?

Desde hace tiempo el tema de educar la mirada ha estado dentro del campo de reflexión e investigación de la educación. Al preguntarnos sobre cómo mirar, cómo educar la mirada?

ISSN: 2718-8310

Las respuestas de los participantes fueron varias, entre las registradas se transcriben las siguientes:

Participante 1: *"mirar es ver sólo que a veces nos pasa. Ante una foto, no sabemos ver, observarla bien"*.

Participante 2: "*para mi es ver lo que aparece sin preguntar demasiado, sin cuestionarse demasiado".*

Participante3:"*mirar es conocer, observar lo que tengo delante de mí, y creo que la escuela debería enseñarnos a mirar bien"*.

Docente 1: "*a mí me cuesta mirar de otra manera, parece que siempre veo lo mismo".*

Participante 6: "*yo considero que las imágenes (las nuevas, las viejas) nos muestran una realidad, y que a veces desconocemos qué hay detrás de esa realidad".*

Docente 2. "*La escuela casi no trabaja con imágenes. Más es la palabra, la oralidad, por eso creo que se debe enseñar a mirar, a educar la mirada".*

Se acordó que el "educar la mirada" debe ser abierto en dos direcciones:

1.- Lo que significa enseñar a mirar, en la vida contemporánea, tan poblada de imágenes que forman parte de una "visibilidad voraz" que se multiplica casi al infinito, incluso hasta la saturación.

2.- La de la escuela, que no es una correa de transmisión neutra sino una institución peculiar, con sus reglas de funcionamiento (algunos la llaman incluso una "gramática"), con su cultura.

Hoy más que nunca estamos atravesados por las imágenes del poder, y también por los poderes de la imagen. Los espectáculos de la guerra, que van desde las cadenas informativas a los videos de YouTube a los videojuegos que nos interpelan, y moldean muchas de nuestras percepciones sobre lo visible, sobre nuestro lugar en ese orden.

La pregunta que surgió de los participantes fue ¿cómo se enseña a mirar en un contexto en el que algunos parecen competentes en esa acción, y otros no sabemos cómo hacerlo?

Las respuestas giraron en torno a que la misma realidad, nos hace incapaces de mirar con nuestra propia mirada, nos despoja de nuestras sensibilidades.

En la actualidad estamos asistiendo a una sobre saturación de imágenes, donde somos incitados a no creer en nada de lo que vemos, y finalmente, a no querer mirar las imágenes

ISSN: 2718-8310

que tenemos delante de nuestros ojos. Huberman (1997) habla de una época de la "*imaginación lastimada.*" Frente a ello, debemos formar "espectadores críticos" que entiendan las tecnologías disponibles y los ángulos o perspectivas de la representación.

Hoy muchos espectadores son espectadores críticos, hasta cínicos, desconfiados y sospechosos. Sin embargo, la imagen, los discursos visuales (que combinan palabras, sonidos, movimiento) operan "sus influjos", su "magia", nos emocionan y nos conmueven.

Entre el demasiado y la nada, habría que ver si puede producirse un algo, y ese algo necesita empezar a tomar forma de manera más o menos urgente.

Al intentar responder acerca del enseñar a mirar imágenes se acordó que la enseñanza escolar no es cualquier enseñanza, ni cualquier transmisión es una educación. Esta tendrá que ajustarse a un tiempo y a un lugar, a una secuencia, al peso de una institución, que seguramente impondrá sus matices. Por lo tanto, habría que entender al acto de "Educar la mirada" no el sentido de disciplinar y de vaciar de libertad, sino educar para poder pensar imagen y mirada conjuntamente, palabra y cuerpo, razón y emoción, ética y política.

Acordamos como equipo que debemos "brindar una experiencia y una enseñanza", es decir, una oportunidad de explicación, de conocimiento, de relación: debemos entonces implicarnos en… para darle forma a nuestras experiencias, reformulando nuestro lenguaje de explicarnos ." Entender a la explicación y la implicación como parte de un mismo proceso.

Nos preguntamos:

¿Qué es leer una imagen?

¿La imagen fotográfica a qué tipo de conocimiento puede dar lugar?

¿Es el mismo conocimiento que un texto escrito, o es otra cosa?

El participante 1. Comentó que: " *leer una imagen seria describir lo que se observa. Y que una imagen nos permite conocer la persona, objeto o lo que se presenta"*.

Participante 3. Dijo que "*si sabemos leer bien las imágenes, podríamos tener un mayor conocimiento de nosotros mismos y que sería diferente un texto de una foto, pero las fotos solo se usan para acompañar un texto"*.

Participante 5 dijo que "*un texto está escrito, como cerrado, lo que está es lo que se lee. Sin embargo una imagen te puede permitir un mayor conocimiento, por ejemplo, calcular la edad de una persona".*

ISSN: 2718-8310

Docente Indígena 1 dijo "*para leer una imagen tenemos que conocer mucho acerca de ello, que estas imágenes nos van a permitir un conocimiento mayor acerca de nosotros los indígenas, y que es valioso el trabajo de pensar todos juntos, de observar y conocer"*.

Docente 2: dijo *que: "el trabajo era interesante porque los jóvenes no siempre saben sobre cómo vivían sus antecesores y cómo han luchado, sufrido, para llegar a este momento"*.

Docente 3 se expresa en su lengua materna, nos aclara que estaba haciendo referencia a que las fotos son significativas y que debemos poder aprehender de ellas. *"A mí, me lleva a pensar en los orígenes en las características y hábitos de vida de las personas y las relaciones entre los diferentes grupos étnicos*".

La responsable del proyecto realizó un abordaje teórico acerca de la imagen como modo de representación más extendido, haciendo hincapié en que nuestra sociedad está saturada de imágenes y aparece la tentativa de territorializar lo visual por sobre otros registros, pero a su vez, la realidad nos muestra que existe cierta anorexia de la mirada[31], cierta saturación que anestesia y que banaliza aún las imágenes más terribles. Esto es lo que nos insta como educadores a pensar una nueva pedagogía de la mirada.

En relación a la fotografía como imagen fija, se establecieron algunas estrategias para poder realizar análisis, lectura e interpretación de esas visualidades, asumiendo que el análisis de una fotografía cualquiera, desde su rótulo (estética, etnográfica u otros posibles) causa problemas y, que como lo afirma Soulages (2005) *"es un agujero negro que nos hace caer en otro espacio y otro tiempo, y que a veces nos enfrenta a la alteridad."*

La fotografía presenta una naturaleza inherente, lo que implica procesos de producción específico, tanto fotográficos como tecnológicos con sus respectivos dispositivos y procedimientos visuales que operan en un determinado campo de la construcción cultural de lo visible.

Entendida como texto visual, la imagen fotográfica actuaría entonces como una narración contada con cierta intencionalidad a alguien, a quien le permite acceder, si bien de modo discontinuo a una realidad pasada susceptible de ser leída en su singularidad. Como dispositivos, el encuadre, es decir los límites que establece el fotógrafo; el punto de cámara y de objetivo, que se relacionan con la posición y el enfoque; el plano y el ángulo de toma, que establecen una composición, por nombrar algunos, empapan lo fotografiado de un cierto tratamiento propio de lo fotográfico. A través de estos procedimientos tan propios de lo fotográfico, la fotografía puede llegar a superar la simple reproducción de lo ya existente adquiriendo connotaciones que pueden escapar a su referente (Beceyro, 2003).

[31] Véase Marcela Antelo (2005)

ISSN: 2718-8310

Breves conclusiones de la primera jornada de capacitación:

Luego de la intervención de la responsable del proyecto y del intercambio de ideas, se concluyó que debemos admitir que nuestra mirada ya ha sido en parte educada para ver el mundo de determinada manera y ver a las culturas de diferentes formas y perspectivas.

Entre los argumentos de los participantes se pudo registrar "*a los indígenas siempre se los vio así de pobres, nos presentaron siempre muy desprotegidos, como abandonados, sometidos".*

Los docentes indígenas sostuvieron que "*a los indígenas, campesinos y criollos se lo ha visto como pobres, desprotegidos, ignorantes, analfabetos, desnutridos, extraños, ajenos, desconocidos y que ocupan el lugar de otro, como en el caso del Impenetrable*[32]*, ubicado al norte de la provincia del Chaco el indígena es que tiene que abandonar la tierra".*

En los talleres se buscó realizar análisis, que no implica un abordaje exhaustivo y conclusivo, sino sólo una exploración de los aspectos, cualidades y valores de las imágenes ligados a la subjetividad, a la construcción de visualidades, apelando a la sensibilidad de los involucrados y, por otra parte, permitirnos otras formas de mirar y reflexionar acerca de lo que venimos haciendo, cómo venimos mirando las diferentes imágenes del otro, dejando siempre la posibilidad de seguir mirando.

Los involucrados se mostraron conformes con la capacitación, pues entendieron que otorgarles ciertas herramientas les permitirá, según sus expresiones: "*correr la mirada*" "*volver a mirar y mirar las imágenes, de tal modo que veamos siempre algo más, que antes no pudimos ver".*

Participante 8 *dijo que "está bueno capacitarse sobre el tema porque aprendemos a mirar, de un modo diferente al que veníamos haciendo"*

Este recorrido que nos permite el desarrollo del proyecto, sin duda será un recorrido que implicará un encuentro con nuestras propias miradas.

Probablemente la tarea de la educación entonces sea ofrecer nuevas preguntas, nuevas palabras que movilicen, que sean inquietantes, provocadoras, explicativas, que intenten hacer hablar a las imágenes, y ofrecer imágenes que den cauce al trabajo intelectual, a la implicación, a la reflexión crítica sobre todo ética y política acerca de qué pasa con lo visual, con el patrimonio fotográfico de los indígenas en el presente contexto, sobre todo en el ámbito educativo.

[32] El Impenetrable es una gran región de bosques nativos de más de 40.000 km2, ubicado en la llanura chaqueña occidental, al noroeste de la provincia del Chaco. Es bordeado por los ríos Teuco, el Bermejo y atravesado por el Bermejito. El nombre impenetrable fue dado por lo agreste y tupida vegetación, imposible de transitar. Actualmente hay una disputa por las tierras entre criollos e indígenas.

ISSN: 2718-8310

Taller de producción didáctica n° 1

Objetivos:

- ✓ Analizar un *corpus* de imágenes fotográficas que les pertenecen o que circulan en las comunidades indígenas del Chaco, buscando que el actor o los actores involucrados construyan sentidos, prácticas, modos de producción de saberes y conocimientos a ser canalizados y utilizados en el aula.

- ✓ Comprender cómo se materializa una alteridad visual y qué procesos participan en la construcción fotográfica de la diferencia

Ideas iniciales propuestas por la responsable del proyecto.

Hacer cruces de miradas buscando interpretar cómo se visualiza la identidad y la diversidad en la forma de decir que tienen las imágenes

Promover una reflexión sobre la mirada desde un lugar diferente al de la representación de la alteridad deficiente.

Se solicita a los voluntarios: tratar de despojarse de las fijaciones, tipificaciones, encuadramientos, prejuicios, como de los discursos que nos atraviesan, que nos resuenan acerca de los indígenas, de imágenes de indígenas, etc

Luego se presentan un conjunto de imágenes fotográficas de indígenas del Chaco (ver anexo de imágenes).

Actividades:

Observar las imágenes presentadas.

Advertir que al inicio, fue necesario generar instancias de silencios para que todos los involucrados podamos mirar, donde no habría gestos, ni suspiros. Posteriormente, comenzaríamos una instancia de trabajo colectivo donde todos miremos juntos para luego, en un segundo momento, escribir o describir los que nos despiertan las imágenes.

Observaciones en terreno: en las miradas de los participantes se observó una actitud de extrañamiento, hubo silencios prolongados, en sus rostros se reflejaba entusiasmo, preocupación, angustias, algunos manifestaron que al observar las imágenes les causaba dolor, mientras que unos pocos tenían ansiedad por expresar inmediatamente sus sensaciones e impresiones.

ISSN: 2718-8310

Luego de observar las imágenes, se les solicitó escribir, anotar algunas reflexiones orientadas por las siguientes preguntas de modo tal, que pueda desarrollarse un trabajo reflexivo y de escritura de algunos rasgos o aspectos a destacar:

1. ¿qué afectos o sensaciones despierta cada una de las imágenes?
2. ¿qué tipo de vínculos promueven estas imágenes con quienes la miran? ¿La imagen te acerca? ¿Te aleja? ¿Te identifica?
3. ¿cuál es el sentido de mostrar estas imágenes, sobre todo en el ámbito educativo? ¿Movilizan a algún tipo de acción, de conocimiento?
4. Escriban una palabra, un título para la imagen
5. ¿Creen que les faltan palabras? ¿Les sobran?
6. ¿Qué es lo que la imagen puede y las palabras no y viceversa?
7. ¿De qué forma de mirar somos culpables? ¿Cómo nos enseñaron/enseñan a mirar en las escuelas?

En relación a la primera pregunta acerca de las sensaciones que nos despiertan las imágenes.

El participante 1 dijo que: "*le provoca mucho dolor pero que es la misma sensación que experimenta actualmente porque muchos indígenas en la actualidad viven en esta situación"*.

Participante 3 dijo que: "siente *pena, pero a la vez ve en ellas un progreso. Si bien en las primeras imágenes ve indígenas semi desnudos en las sucesivas fotos ya se ve una integración del indígena, está más vestido etc".*

Participante: 6 dijo que:"*las imágenes realmente lo conmueven, que lo acerca a su realidad, ya que vive en Bermejito y eso se ve allá, y todavía se sigue viendo, que la realidad de los indígenas es dura y que le pondría de título: Los indígenas ayer, hoy y siempre".*

Participante 2 dice *que: "las imágenes son muy fuertes, y a la vez les parece que permite mucho tipos de conocimientos porque podemos ver cómo era sus vestimentas, trabajo, relación con los demás, su cultura, su estilo de vida, podemos usarlas en el aula*."

Participante 4 interviene y dice: *"nosotros, los indígenas siempre somos sensibles ante un hermano que sufre, siempre lo miramos bien, somos comprensivos de su situación y mantenemos los valores de nuestros ancestros como es compartir lo que tenemos. Por eso, si bien se sufre, se padece hambre, pero en la comunidad nos ayudamos*".

Participante 8 dice *que: " no tiene palabras para describir las imágenes, que cree que le faltan, porque mirar esas imágenes, contemplarlas y decir algo sobre ellas es muy difícil, que no sabría qué título ponerle ya que no es fácil, y no quiero ponerle un titulo igual, o sea algo que ya se sabe como, por ejemplo, sufrimiento".*

Docente 3 dice *que: "si bien las imágenes presentan a un indígena pobre de épocas remotas, el indígena hoy sigue siendo pobre, sólo que también produce, que hoy puede mostrar lo que hace y hacer conocer a los demás, a la sociedad envolvente lo que hace".*

ISSN: 2718-8310

Docente 1 *dice que: "el indígena hoy es visto como igual en muchos casos. A nosotros los maestros nos ven igual a los demás e incluso, nos necesitan. Muchos valoran nuestros saberes y conocimientos, y eso es otro modo en que la misma sociedad está viendo al indígena hoy. La escuela tiene mucho que enseñar en ese sentido, desde lo conceptual, enseñar a valorar las culturas de los indígenas y de todos los alumnos".*

La responsable del proyecto explicó que la imagen es uno de los modos de representación más extendidos, que esto nos implica en una fuerte reflexión ética y política acerca de qué pasa con lo visual hoy. Estas nuevas construcciones que van surgiendo ponen en cuestión toda la tradición de los sistemas educativos modernos, donde la imagen ha sido generalmente despreciada como una forma de representación inferior y menos legítima que la escritura. Por ello es necesario proponer otros vínculos entre palabras e imágenes, proponer otros modos de trabajo con las imágenes, analizando la carga que contienen, abriéndolas en su especificidad y poniéndolas en relación con otras imágenes, relatos, discursos e interpretaciones de esa realidad, y es la escuela el ámbito adecuado para realizar esa construcción desde la mirada de los propios actores, en este caso, un grupo de indígenas.

Observamos que las fotografías de indígenas chaqueños, en varios manuales de uso en las escuelas, son presentadas con los rostros duros, consternados, imperturbables. Son imágenes que fueron seleccionadas para mostrar la alteridad, reflexionar sobre la otredad contribuyendo a la conformación de una memoria colectiva. En palabras de Sontag, (2005) *ésto* es importante y *ésta* es la historia de lo ocurrido. Entendida como texto visual, la imagen fotográfica actuaría entonces como una narración contada con cierta intencionalidad.

Que para la construcción de una propuesta didáctica significativa debemos tener en claro cómo se visualizó y se visualiza la identidad y la diversidad en las fotografías y cómo podemos correrno de ese lugar y construir una didáctica diferente a la mirada de la alteridad deficiente.

Se advirtió que el abuso del término diversidad podría promover la presencia de un concepto no sólo vacío, sino fundamentalmente vaciado de experiencia. Diversidad es siempre el otro, un otro que asume diferentes rostros, nombres, colores, cuerpos, etc. Diversidad es todo y, a la vez, no es nada. Diversidad está muchas veces asociada a deficiencia, patología, problemas de aprendizaje y de comportamiento; hay una continuidad discursiva entre diversidad y deficiencia.

En relación con la identidad que se construye en las imágenes visualizadas, los participantes coinciden en señalar que en casi la mayoría de las imágenes aparece un "*indígena manso"* calificación usada por un participante, para describir la actitud de los fotografiados. Por otra parte, las imágenes nos brindan información acerca de ciertas prácticas como la caza, la actividad, labor que realizaban los indígenas y su relación con el entorno. Puede verse indígenas en su ambiente, en contacto con su entorno, generalmente cerca de sus chozas o en la casa "*del blanco*" como es el caso de la foto n° 10.

ISSN: 2718-8310

Nos preguntamos ¿qué nos pueden decir estas imágenes acerca de la identidad de los indígenas? ¿Qué vínculos de representación se pueden generar?

En términos generales, la mayoría de los estudios que ha abordado la imagen fotográfica de indígenas han configurado una red de representaciones e ideas uniforme y homogénea. Y desde esta homogeneidad ha sugerido, invitado y hasta impuesto una manera de leer la otredad y de identificarlos.

En relación a la alteridad se remarcó que se hace necesario definir aquí el concepto de alteridad: "condición de ser otro" (Real Academia Española, 2014).

En este caso se define el concepto de *alteridad* como un tipo particular de diferenciación, con respecto a la experiencia de lo *extraño*, de lo ajeno (Krotz, 1994; Krotz, 2002)

Pero *alteridad* no es cualquier clase de lo extraño y ajeno, si no que refiere siempre a "otros", de un modo que rompe lo general y lo abstracto, porque surge del contacto cultural y permanentemente está remitiendo a dicho contacto. Bajo este concepto de *alteridad*, un ser humano reconocido en el sentido descrito *como otro*, no es considerado en sus particularidades individuales y mucho menos en sus propiedades "naturales" sino como *miembro* de una sociedad y, por lo tanto, como portador de una cultura específica. Al contemplar el fenómeno humano en el marco de *otras* identidades colectivas, además de remitir a la pertenencia *grupal*, refuerza y enriquece la categoría de la *alteridad* (Krotz, 1994; Krotz, 2002).

En la línea del pensamiento de Sánchez (2009a) los indígenas vivían organizados en subgrupos a cargo de los jefes máximos de cada clan. La educación de los hijos está basada científicamente en los conocimientos ancestrales y es muy importante destacar que durante el proceso de embarazo, la mujer se cuida de comer ciertos alimentos, en especial de las carnes de animales, aves y peces que son considerados inmundos y esta prohibidos comerlos, para no dañar la vida, en gestación del niño durante el desarrollo físico y mental llamado: nauogaxashit. Si la mujer, no se cuida el niño puede padecer algunas enfermedades como ceguera, ser mudo, epilepsia, o nacer con los ojos desviados. En este sentido, indagando en las imágenes fotográficas, permitirá conocer aspectos hasta ahora poco conocido de las culturas y sus modos de vida.

Aquí se pone en juego un orden de discurso y unos argumentos de poder que merecen, por lo menos, paciencia como querría Foucault y deconstrucción, como querría Derrida. Paciencia para comprender un presente educativo que, con respecto a la idea de normalidad y anormalidad, sólo puede verse a través de sus fisuras y hendijas más secretas y más oscuras. Deconstrucción de la propia hegemonía naturalizada de una ficción que se establece a propósito del cuerpo normal, lenguaje normal, comportamiento normal, aprendizaje normal, cultura homogénea.

A partir de estas reflexiones se pudo construir los primeros aportes didácticos donde se conjuga la riqueza de las identidades presentes en las aulas, generando espacios de aprendizajes que garanticen el derecho a la educación de todos, tal lo expresado en la Ley Educación Nacional n° 26.206.

ISSN: 2718-8310

Debemos formar "espectadores críticos" que entiendan las tecnologías disponibles y los ángulos o perspectivas de la representación, que sean capaces de cuestionar lo establecido, de proponer nuevos usos y apropiaciones de las imágenes fotográficas buscando a través de ellas generar nuevas experiencias de conocimientos.

La escuela, desde hace mucho tiempo tiene experiencia de trabajo con las imágenes pero la mayoría de las veces, esa experiencia privilegió usarlas como "recursos" simples, esto es, trabajar con imágenes o actividades que fueran previsibles, simplistas, y en general conteniendo pocos desafíos o con un bajo carácter "inquietante" que no posibilitó que el aprendizaje sea relevante.

Se consideró necesario advertir que el uso de imágenes fotográficas puede poner en tensión una forma de transmisión cultural de las comunidades indígenas, como es la oralidad, la palabra. Entonces, habría que analizar sobre el "lugar" que ocuparían las imágenes como portadoras de significado en una cultura donde la oralidad es un signo cultural enraizado.

Breves conclusiones del primer taller de producción didáctica

Considerando las estrategias de representación que están presentes en las imágenes fotográficas visualizas se puede ver lo siguiente:

a) que en coincidencia con varios estudios que han abordado la temática de la imagen (Penhos 1995. a y b); (Masotta, 2001); (Alvarado y Giordano, 2007) existe una construcción de indio asociado a lo salvaje. La connotación de salvaje, bárbaro, asociado a lo indígena se revela en las diferentes fotografías a partir de la forma en que se visten, en especial los hombres casi semidesnudos, con adornos, sombreros, arco, flechas y algunos con pies descalzos.

b) En relación al espacio donde se tomó las fotografías, nos llamó la atención que pareciera se buscó tomarlas en un espacio natural. En alguna toma consideramos que no ha existido un montaje o construcción de la escena, pero sí una suerte de complicidad o acuerdo previo para realizar las tomas. Las personas están posando, quizás fueron vestidos o invitados para la ocasión, como es el caso de los indígenas gauchos de las fotos n° 8, 9, 10, Cabe aclarar que para esa época, los indígenas estaban totalmente vestidos como trabajadores, ya que algunos eran empleados en los ingenios azucareros, o cosecheros. Sin embargo, en las fotos n° 4 y 5 puede identificarse una especie de montaje con la intención de mostrar un indígena que, tal vez, fue sorprendido por el ojo de la cámara.

Se sabe que estas imágenes fueron tomadas, tal como nos aclaró la propietaria para "*mandar a Europa*". Conocer acerca de los modos y lugares de circulación de la imagen, nos permite pensar en la necesidad de indagar en los sistemas culturales y discursivos, las narrativas a través de los cuales las imágenes fotográficas se apreciarían, se interpretarían y se les asignaría un determinado valor histórico, científico y estético.

ISSN: 2718-8310

Estas formas de presentar al indígena contribuyeron a popularizar un sistema de clasificación cultural que consistía en organizar las diferencias culturales según las apariencias visuales del cuerpo y la vestimenta característica. Las postales y fotografías elaboraron sin dudas un estereotipo de indio, inmerso en la naturaleza, alejado del contacto cultural y de la modernidad. Como expresan los participantes: "*dejan ver al indígena pobre que los europeos necesitaban visualizar en ese tiempo, un indígena en dependencia del blanco, del extranjero"*

Nos da la sensación que hablar de la diversidad se ha convertido en una suerte de recitado que apunta insistentemente hacia 'otros extraños', en tanto mero ejercicio descriptivo de una determinada exterioridad compulsiva: así, 'ellos' son los diversos, 'ellos' poseen atributos que hay que remarcar y denotar como 'diversidad'.

Como grupo acordamos que si la palabra diversidad no contribuye a borrar de una vez esa violenta frontera que separa el 'nosotros' del 'ellos', entonces esa diversidad provocará una inclinación hacia la desigualdad y la mirada hacia el otro se tornará problemática: el otro diverso acabará por ser un otro desigual. Si los otros son los diversos y si la diversidad está familiarizada con la desigualdad, la fórmula se cierra perfectamente sobre los demás.

Hay una cierta continuidad discursiva entre atención a la diversidad e integración escolar de los alumnos llamados con 'necesidades educativas especiales', diversidad es siempre el otro, un otro que asume diferentes rostros, nombres, colores, cuerpos, etc.

Consideramos que, si al pronunciar la palabra diversidad, se tratara de hacer de las escuelas lugares de acogida, de bienvenida, de recibimiento, tal vez valga la pena pronunciarla, si fuera una palabra que de verdad forme parte de nuestra lengua común, una palabra que habilite la conversación. Y que sea un gesto de hospitalidad.

Coincidiendo con Baxandall (1972), quien afirma que algunos recursos intelectuales a través de los cuales una persona ordena su experiencia visual son variables y gran parte de estos recursos son culturalmente relativos (en el sentido de estar determinado por la sociedad que influyó en su experiencia) consideramos, a partir de esta idea, que la tarea del docente consiste en recuperar el ojo de la época, dado que la veracidad histórica es contingente, por lo tanto el significado del material visual cambia, las interpretaciones difieren al atravesar fronteras cronológicas y culturales.

Taller n°2: Imagen fotográfica y su vinculación con las palabras

Para permitirnos un acercamiento desde la imagen fotográfica al lenguaje a las palabras buscando interpelar esa relación se ha desarrollado la segunda jornada de formación y el taller de producción didáctica**.**

ISSN: 2718-8310

Segunda Jornada de Capacitación

Contenidos abordado: Imagen fotográfica y su vinculación con las palabras.

Objetivos:

- Indagar acerca del potencial de las imágenes como portadoras de saberes y contenidos**.**
- Conocer la relación entre imagen y palabras.

Los interrogantes iniciales fueron

¿Qué vemos cuando miramos? ¿Sólo vemos lo que sabemos? ¿Es posible ver más allá de nuestros saberes?¿Hay imágenes que puedan agujerear/ interrogar/ desestabilizar nuestros saberes? ¿Cuáles? ¿por qué?

En relación a estos interrogantes los voluntarios expresaron:

Docente 1*: "Lo que vemos cuando miramos es siempre lo que nos da la primera impresión, y a veces no vemos bien, no miramos bien. Nos pasa que a veces vemos pero no entendemos, por eso pasamos de largo"*.

Docente 3: dijo: "e*s cierto. Una vez fui a un museo y no entendía nada, me aburrí y salí rápidamente porque no entendí nada, había cuadros, pinturas, cosas antiguas y no estaban muy señaladas".*

Participante 1: *dijo que: "no siempre entendemos todo lo que aparece en una imagen, debemos conocer mucho para entender bien de qué se trata".*

Participante 3: "*Yo considero que una imagen como la que estamos mirando siempre nos deja en blanco, nos provoca algunos vacíos, será como dice Usted, nos agujerea"*.

Participante 6 *dice que: "la imagen se puede mirar y mirar y siempre habrá cosas nuevas para decir. No creo que podamos agotar todo en una sola mirada"*.

A medida que iban interviniendo, la responsable del proyecto iba realizando otras preguntas como por ejemplo ¿por qué sostenían esas posturas? ¿qué piensan que deberíamos hacer en las escuelas con las imágenes?, ¿cómo podemos nombrarlas?

El Participante 9 dijo *que: "las palabras no son suficientes, a veces, para decir todo lo que una imagen representa. En nuestra lengua toba, no hay palabras para decir tantos hechos o imágenes que vemos, no hay registros, no hay parecidos, no tenemos o no sabemos cómo nombrarla".*

Vinculado a estas reflexiones fue necesario realizar un pequeño abordaje conceptual respecto de la relación palabra-imagen.

ISSN: 2718-8310

Entre palabras e imagen hay relaciones de reciprocidad, lenguaje e imagen se nutren de intercambios fundamentales para la construcción de las representaciones sobre lo que allí sucedió o sucede.

En este sentido y a partir de Didi-Huberman (2006) es necesario tener presente que las imágenes son siempre una relación fragmentaria e incompleta con la verdad de la que dan testimonio. A partir de ello, los esfuerzos del grupo apuntaron a entender a cada una de las imágenes como textos a ser leídos, descubriendo en ellos huellas, sentidos, caminos, oportunidades, marcas de identidad y de memoria.

A partir de la experiencia de trabajo con diferentes imágenes de indígenas, los voluntarios espectadores docentes y alumnos del CIFMA han realizado diferentes lecturas y, en ese contacto con las imágenes, muchos de ellos han expresado sus recuerdos, han encontrado nuevos sentidos, y han re-significado su pasado permitiéndose de esta manera la re-apropiación de sus propios valores culturales y su reafirmación identitaria.

Las fotografías han actuado como estímulo para la reflexión sobre la situación social en general, sobre la situación familiar, barrial y comunitaria expresando ilusiones y desilusiones, experiencias vividas y horizontes de expectativas. Expresiones tales como: "*pucha ¿así vivían antes nuestros ancestros? pero no es tan diferente de lo que estamos viviendo ahora".* Esto nos habla a las claras del papel que ha adquirido la fotografía como representante de la realidad en el mundo contemporáneo, al menos hasta la aparición de la fotografía digital, con su posibilidad de alterar la escena de la toma.

Breves conclusiones de la segunda jornada de capacitación.

Se entiende que la imagen no es solamente visual sino también, y tomando otra de sus acepciones clásicas, la imagen como idea es la imagen del mundo, la que tenemos de nosotros mismos y de los otros. En esta aceleración sin pausa, palabras e imágenes se disputan la primacía, el impacto del decir o del mostrar.

Por otra parte, Berger (2002) plantea que "*lo visible ha sido siempre y sigue siendo la principal fuente de nuestro conocimiento del mundo, nos orientamos por lo visible*". Frente a esta experiencia visual, los interrogantes que surgieron en el grupo tienen que ver con aquello que no vemos y no nombramos, con lo que no ha sido visualizado/mostrado, por ausencia en la pura visibilidad.

Entre lo visible y lo no visible, entre las palabras dichas y el silencio, entre la cercanía y la lejanía, entre la realidad y la irrealidad, una pedagogía de la imagen debería evitar reduccionismos, expresiones pobres y literales. Debería, más bien, ser una pedagogía que invite, a través de las imágenes, al encuentro con los silencios; que habilite espacios para el encuentro con lo conocido y desconocido y que encuentre las palabras para nombrar aquello

ISSN: 2718-8310

que estaba en los bordes; entre las grietas, en los intersticios, que se encuentren las palabras que rompan con las uniformizaciones seriales, las ortodoxias de representación y las nominaciones hegemónicas que controlan los usos sociales y las reglas comunicativas.

Esa relación imagen - palabra o mirada - palabra debe despojarse de las marcas, de los estigmas, de la representaciones previas y las clasificaciones de todo tipo, renunciando a la unidimensionalidad de sentidos.

El interrogante que el grupo se planteó fue ¿cómo traducir en palabras aquello que no está hecho de palabras? Consideramos que debemos mirar despojándonos de los hábitos de la mirada constituida, construida y cerrada.

Participante 5 dijo: "*a los indígenas nos cuesta mucho esto, porque nosotros no estamos acostumbrados a hablar mucho, mientras que él "el blanco", habla demasiado.*"

El participante 2 dice: "*es cierto que nos cuesta expresar en palabra lo que queremos decir acerca de algo, pero nuestra mirada también dice mucho*."

Docente 1 dice que: "*además de que hablamos poco, siempre estuvimos acostumbrados a ser vistos pobres, humildes, incapaces, etc*"

Docente 3 interviene y aclara "*desde el comienzo fuimos vistos pobres, pero nosotros debemos mostrarnos quienes somos realmente y lo que podemos hacer*,"

Dussel, (2009)[33] nos plantea la necesidad de pensar qué pasa con el lenguaje de las imágenes en el contexto escolar, qué tipos de conocimientos o efectos producen y cuál es su relación con las formas de saber- poder instituidas. Esto, nos pone de manifiesto que la escuela de alguna manera contribuyó a la formación de los sujetos visuales, determinó lo legítimo a ser visto y direccionó esas prácticas.

Participante 2 aporta que: "*será necesario entonces re- aprender, para volver a empezar de cero"*

Participante 5 dice que*: "debemos hacer el esfuerzo para encontrar en nuestros registros lingüísticos algunas palabras para expresar lo que vemos y queremos decir."*

Quedo abierta la posibilidad para seguir pensando, tomando conciencia de los procesos de construcción social de lo visual y permitiéndonos una separación sana del mismo, para generar nuevas alternativas.

[33] Dussel I.:(2009) Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. Revista Nómadas.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

Taller de producción didáctica n° 2

Objetivos:

Promover un diálogo entre las imágenes y las palabras donde las imágenes sean atravesadas por las palabras.

Generar propuestas didácticas para trabajar las imágenes en el aula.

Actividades:

Observar las imágenes seleccionadas y reflexionar acerca de las mismas orientado por los siguientes interrogantes ¿Es posible qué nos encontremos ante una experiencia visual donde estemos viendo mas allá de lo que sabemos o de lo que esperábamos ver? ¿Qué nos dice el fotografiado/ los fotografiados? ¿Cómo se los presenta? ¿Qué lugar tiene el/los fotografiado/s ¿de qué manera participa/n o no en la fotografía? ¿Qué vínculos o relaciones se promueven? ¿Cómo podríamos gestionar conocimiento a partir de usar las imágenes en el aula?

Síntesis de las reflexiones:

En relación a lo que vemos el Participante 3 dice que: "*la mayoría de las fotos que vemos nos muestran a los indígenas en su ambiente, algunos cerca de sus casas, otros con la familia, la comunidad y otros en la actividad laboral"*

Docente *1 considera que "las fotos muestran la realidad del indígena de ésa época, que no es tan diferente a la actual."*

Docente 2 dice que "*debemos aprender a leer imágenes, para luego usar fotografías en el aula".*

La responsable del proyecto les aclaró que, a través de la fotografía, se pueden analizar visualmente los aspectos más puramente estéticos y técnicos, como también formar personas críticas acerca de los conceptos que enmascaran una imagen: cultura/as, ideología, la intención, los sentimientos, la pertenencia, la identidad, etc.

Coincidiendo con Masschelein (2006) quien entiende que educar la mirada, gestionar el conocimiento usando imágenes, debe ser entendido como un caminar, un modo radical y novedoso, no en el sentido de *educare* (educar-enseñar) sino como *e-ducere*: salir, estar afuera, partir. Sostener la atención, caminar hasta el agotamiento, no querer llegar a "algo", es un modo de des-aprender, de liberar la propia mirada en el sentido de despojarla de cualquier prejuicio o destino prefijado para intentar una nueva pedagogía.

ISSN: 2718-8310

Berger (2010) un experto de este campo de relación entre las imágenes y las palabras nos dice que: "*hay que ir en busca de una zona de experiencia en la que el acto de mirar, equivalga a un encuentro"* (…) "*mirar es promover un movimiento común de acercamiento".* No será relevante el nombre que le pongamos a esa experiencia, ni la configuración escolar a la que se adhiera, en tanto estemos dispuestos a asumirla, a tomarla en serio, a pensarla como una ocasión, una posibilidad de aprender.

Este ejercicio de usar fotografía nos permite conocer a través de las imágenes los diferentes modos de vida, de educación, alimentación, costumbres de los indígenas de principios de siglo.

Sánchez (2009a) aporta que tener conocimiento acerca de las diferentes formas de organización social, la salud y la medicina, la observación astral, las reglas de la comunidad determina para cualquier alumno en formación la adquisición de una serie de códigos que les permiten reafirmarse en su identidad como indígena.

Propuestas didácticas construidas

- Realizar talleres de fotografías con niños/as de la comunidad usando esta técnica como un medio de auto-empoderamiento para crear sus propias narrativas visuales sobre su realidad o como una posibilidad para expresarse creativamente.

- Darles centralidad a las imágenes, sacarlas de su lugar subordinado de ser meras ilustraciones de textos para favorecer el diálogo entre las imágenes y las palabras, explorar el enmudecimiento, los silencios.

- Generar dentro del formato escolar los espacios y tiempos para mirar, de tal modo que se produzca una detención, se abra una distancia, que se mire, se tome distancia, que se vuelva a mirar.

- Proponer la des-colonización de la mirada como perspectiva de trabajo en las aulas, de manera de lograr atravesar la imagen, poder aprender a través de ellas y producir algo nuevo.

- Proponer reflexiones acerca de temas como el racismo, la discriminación, los sistemas de clasificación cultural, los arquetipos de belleza, la identidad, entre otros.

- Explorar los conocimientos y creencias que tienen las familias acerca de las costumbres, usos y prácticas culturales, la salud, la medicina, la cosmovisión indígena de tal modo que se permita en las aulas, generar un mayor conocimiento de las culturas y una valorización de la diversidad cultural.

- Involucrar a los alumnos en actividades grupales de producción a partir de las imágenes que potencien la socialización, el diálogo, el surgimiento de nuevas

ISSN: 2718-8310

narrativas, discursos y el respeto por el otro. Que puedan ver en ellas a un indígena íntegro, capaz, con cultura, de tal modo se vaya generando un discurso renovador acerca de las imágenes.

- Desarrollar en nuestros alumnos la capacidad para interpretar producciones visuales de sus propias familias y ajenas (de artistas conocidos de la región, del país, del mundo) como un proceso interpretativo que culmina cuando los alumnos son capaces de analizar las producciones de acuerdo con los contextos culturales y a los circuitos de circulación.

- Analizar obras de arte de variados contextos históricos y sociales, advirtiendo la relación indisociable entre las formas artísticas y los diversos modos de percibir y representar.

Breves conclusiones del segundo taller de producción didáctica

Se buscó en este taller posibilitar la reflexión acerca de las formas de mirar y analizar cómo las palabras nombran las imágenes. Iniciamos a partir de allí un camino de nuevas búsquedas, que implicó un encuentro con nuestras propias sensaciones y posibilidades. En esta oportunidad, indígenas y no indígenas nos encontramos con nuestras propias miradas.

Las fotografías nos devolvieron la mirada y, desde ese lugar, nos animamos a borrar las miradas acerca de ellas y comenzar a construir nuevas miradas que nos permitan la construcción de conocimiento en las aulas.

Consideramos que la realidad muchas veces nos hace incapaces de mirar con nuestra propia mirada, con nuestra propia sensibilidad, miramos al que tenemos en frente proyectando sobre él, interpretaciones hechas por otros o estereotipadas.

Tal como lo expresó un participante: "*siempre decimos lo mismo, nunca miramos de otro modo".*

Taller n°3: Fotografía como imagen fija productora y portadora de contenidos

La imagen fotográfica es portadora de significados y posibilita la construcción de contenidos. Estos significados están asociados a procedimientos convencionales de representación visual, que son construidos socialmente. Se desarrolla la tercera jornada de formación y el taller de producción didáctica buscando conocer estas herramientas para interpretar las imágenes observadas.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

Tercera jornada de capacitación:

Contenidos: La fotografía como imagen fija portadora y productora de contenidos. La imagen fotográfica como sistema convencionalizado de representación visual.

La responsable del proyecto abordó en esta jornada algunos aspectos de la fotografía como imagen fija y las estrategias para el análisis, lectura e interpretación de imágenes fotográficas.

Se explicó que la fotografía como imagen fija es una puesta en escena de un suceso, un sujeto, un espacio con una carga más o menos referencial. Esta imagen está materializada por los medios de expresión, las técnicas de producción, los soportes, etc y esto constituye el significante. Mientras que los modos de expresión, los códigos y convenciones visuales, los paradigmas representacionales del momento en que se realiza la imagen y los que la producen constituyen el significado.

La imagen fotográfica como sistema convencionalizado de representación visual, supone la utilización de diversos dispositivos visuales. Cada imagen es creada de acuerdo con convenciones formales que definen las 'manipulaciones legítimas y distorsiones permisibles a las que puede ser sometida en su producción.

La idea de dispositivo alude a mecanismo, al conjunto de elementos conceptuales y materiales que maneja el productor, como operador, engarzados de tal forma que generan una imagen con una estética específica.

El procedimiento visual seria el 'acto de ordenar', de disponer algo en el desarrollo de una actividad, es decir, el conjunto de acciones y pasos que sigue un productor para ordenar los elementos visuales que participan en la producción de su imagen. Cómo ordena y opera con aquellos códigos y convenciones que participan en la producción de una determinada imagen

La imagen como sistema convencionalizado de representación puede ser leída e interpretada desde dos niveles: denotativo y connotativo

A nivel denotativo, sería como realizar una primera lectura de la imagen, advirtiendo el sentido, el significado generalmente universal de la misma; ejemplo: aurora = significa parte del día a la salida del sol, fuera de "cualquier contexto" es un "texto objetivo".

A nivel connotación: sería como una segunda lectura "mas subjetiva", individual o colectiva donde se ponen en juego los imaginarios, la historia personal, etc.

A nivel denotativo, sería realizar una lectura objetiva donde intervendrían los elementos y los principios básicos de la imagen; es decir, sus características.

ISSN: 2718-8310

Otro aspecto importante a atender es el contexto de circulación, esto refiere a ¿dónde circula la imagen? y a ¿Quién la visualiza?.

Los participantes del taller advirtieron que la imagen adquiere determinadas significaciones dependiendo del contexto donde está siendo mirada, leída, interpretada.

Participante 2 dice que: "*considera que siempre en la escuela se hizo una lectura subjetiva de las imágenes fotográficas, porque la otra lectura, no mucho conocen"*

A lo largo de las capacitaciones fuimos viendo que las modalidades de construcción de las identidades de los otros diferentes, en este caso de los indígenas, materializadas en las imágenes fotográficas analizadas nos ofrecen un cierto tipo de indígena.

Los participantes acordaron que esas fotografías fueron tomadas en un momento de la historia, por lo tanto, "*están teñidas de los ideales de la época, para presentarlas a los europeos".* Pero los educadores que se desempeñan en escuelas con población indígena deben enseñar usando esas imágenes, para que el alumno adquiera conocimientos acerca de sus antepasados, buscando que se conozca, se interprete a partir de observar las mismas, y no quedarse en discursos reduccionistas, que no benefician a nadie.

Breves conclusiones de la tercera jornada de capacitación

En este taller de capacitación se buscó formar espectadores críticos que sepan correrse del lugar predeterminado para posicionarse en un espacio crítico, para sacar a las fotos de su carácter de registro de las situaciones, así como su dimensión de documentos de costumbres y rituales para constituirse en una expresión visual cargada de interpretaciones.

Las lecturas de las imágenes tanto a nivel denotativo como connotativo nos permitieron "instalar la desconfianza" acerca de la confiabilidad de la fotografía respecto de su visión analógica de la realidad, para entender a las fotografías no como un mero registro de la realidad sino como un sistema convencionalizado de representación visual que tiene sus particularidades específicas. Como todo sistema se construye y se materializa de acuerdo a dispositivos y procedimientos visuales específicos de lo fotográfico, manejado por un operador, en este caso el fotógrafo.

Los participantes señalan que en las fotos 1, 2, 4 5, 6 y 7 hay una suerte de "*intención de mostrar al indígena pobre, desnutrido"*

La fotografía, vista como artefacto cultural puede llegar a tener varias connotaciones, ya que una de sus principales características es producir y difundir significados. Los significados y lecturas de imágenes pueden ser contingentes dependiendo del contexto en que está siendo

ISSN: 2718-8310

interpretada/observada. Por ello nos pareció interesante reflexionar y conocer acerca de las prácticas de representación que preceden, circulan y condicionan una imagen fotográfica.

El participante 8 hizo referencia a que: "*este tipo de imágenes no son de propiedad del indígena, que seguro que ningún indígena las posee, por lo tanto el contexto donde circula es ajeno al indígena y las lecturas también."*

Participante 3 dice que: *"le parece muy interesante mirar las fotos y producir sus propios significados".*

El grupo realizó la siguiente advertencia: la mirada generalmente puede estar cargada de prejuicios, de formas de interpretar el mundo que provienen de la cultura, del imaginario social como producto de la interacción social, del contacto con los demás. Frente a ello será necesario plantar la necesidad de mirar sin manchar, de tener una mirada limpia, de realizar nuestras propias interpretaciones.

Docente 2 dice: "*como docentes nosotros debemos enseñar a mirar a nuestros alumnos, darles las posibilidades de que ellos miren y construyan sus propias interpretaciones acerca de lo que ven" y a partir de allí mostrarles, enseñarles otros aspectos del indígena que desconoce".*

Docente 1 dice que*: "sin dudas la responsabilidad nuestra como educadores es crucial, pues debemos enseñar a mirar a nuestros alumnos pero desde sus propias miradas"*

En general, los participantes valoran la posibilidad de haber tenido este tipo de experiencia que les permitió, como dicen ellos, *"ver con sus propios ojos, y realizar sus lecturas e interpretaciones".*

Taller de producción didáctica n° 3:

Se busca realizar aportes respecto de las posibilidades que ofrece la imagen fotográfica como portadora de significados y conocimientos.

Los interrogantes iniciales planteados fueron:

¿A qué tipo de conocimiento pueden dar lugar las imágenes?

Observar las fotografías, encontrar similitudes y diferencias, aspectos comunes y diferentes.

Reconstruir situaciones, imaginar actividades, modos de ser y de actuar, que relacionen personajes, contenidos de las conversaciones, intenciones a partir de las imágenes.

Realizar un punteo de posibilidades que ofrece la imagen como portadora de significados y productora de conocimiento.

ISSN: 2718-8310

Los participantes han observado que las imágenes pueden permitirles una posibilidad de aprender, o de re-aprender. Por lo tanto, tienen un alto potencial educativo, como modo de conocer a través de ellas los modos de vida, costumbres, tradiciones de los indígenas.

Participante 2 nos dice que: "*con esta posibilidad que nos dio la profesora responsable del proyecto, aprendimos a mirar de otra manera".*

Participante 4 nos dice que: *"al mirar las imágenes le permite pensar en los modos de vida del indígena y cómo vivían en esa época, establecer comparaciones. Como educadores, estas imágenes deben ser usadas en las escuelas para enseñar a través de ella, diferentes contenidos educativos y sobre todo enseñar a los alumnos a ser críticos de lo que ven"*

Docente 3 dijo que: "*estas fotos tienen un potencial educativo porque a través de ellas se puede generar propuestas didácticas interdisciplinarias, que nos permitan conocer tal como dice nuestro currículo: la lengua, la cultura, la historia, el arte, las formas de pensamiento de estos pueblos y dejar de lado esa mirada reducida de indígena pobre".*

En relación a las imágenes que muestran un acercamiento entre indígenas y criollos tales como las fotos n° 3, 9 y 10 nos permiten poner en escena y en tensión el concepto de interculturalidad, que expresa un modo de relación diferente entre culturas y sujetos, a partir de generar una relación basada en el diálogo, en el encuentro y en condiciones de igualdad.

Los participantes advirtieron que: "*no habrá habido una relación de igualdad en esa época, seguro existió el sometimiento, por lo tanto no puede hablarse de una relación intercultural en condiciones de igualdad"*

Participante 5 dice que: *"en la actualidad las relaciones con el otro, con los otros siguen siendo conflictivas, pero como sociedad debemos apuntar a la integración social."*

Se acordó en la necesidad de que podamos generar, a partir del uso de las imágenes en el aula, estrategias de inclusión, que no anulen la identidad de cada alumno, sino por el contrario que se reconozca, valore y fortalezca la identidad a partir del intercambio con el otro.

Los participantes señalaron que las imágenes observadas "*posibilitan el surgimiento de nuevos procesos de reapropiación, y de construcción de identidades*".

La escuela, adoptando el enfoque intercultural, aportará al fortalecimiento de las culturas y dará la oportunidad para una recreación de la identidad, poniendo en cuestión permanente la dicotomía "civilización-barbarie", integrado-desintegrado.

Docente 3 dice: "*para ello nosotros debemos enseñar a mirar, dando a nuestros alumnos nuevas oportunidades para que ellos puedan expresarse con sus propias palabras*"

ISSN: 2718-8310

Participante 6 nos dice: "*implica dejar el lugar cómodo que teníamos y proponer nuevas lecturas, porque si bien, era reducido la forma en cómo nos veían, nosotros también estábamos cómodos con esas lecturas, ahora debemos proponer otras lecturas, más abarcativas y complejas"*

Se entendió que, adoptar en la enseñanza un enfoque intercultural, implica adoptar una actitud diferente a la sostenida hasta el momento.

Al respecto Zuñiga Castillo[34] nos dice: "… concebimos a la interculturalidad como el principio rector de un proceso social continuo, que intenta construir relaciones dialógicas y equitativas entre los actores pertenecientes a universos culturales y sociales diferentes, sobre la base del reconocimiento del derecho a la diversidad…"

A partir de acordar con estos sentidos, se realizó un punteo de lo que las imágenes pueden producir y aportar en las aulas, trabajando alrededor de conceptos tales como: discriminación, identidad, cultura, diversidad, lenguas, costumbres, tradiciones, para ser abordados desde la singularidad de cada cultura presente en las aulas.

- Nos permiten la identificación de diferentes tradiciones y pautas culturales, estilos de vida, vivencia presente en las comunidades indígenas.

- Identificar historia y cosmovisión de los pueblos indígenas.

- Sistematizar las producciones culturales como relatos, cuentos, dibujos, historia de vida, juegos, etc.

- Indagar acerca del sistema de producción existente en las comunidades como la agricultura en pequeña escala, la cría de ganado y los procesos de comercialización.

- Conocer los usos de la tierra para la producción y el sustento de las comunidades, por ejemplo el cultivo del cerco; cabe aclarar que el cerco es construido por los hombres de las familias para cuidar las producciones y asegurar una buena cosecha

  de los cultivos como el maíz, el poroto, el maní, etc.

  También se podrá trabajar contenidos actitudinales referido a valores, como el reconocimiento y respeto a los ancianos como referentes y fuentes de sabiduría y transmisores de los valores más primigenios.

- Indagar sobre el sistema de salud, las prácticas curativas en las comunidades, el uso de plantas medicinales.

- Conocer los sistemas de construcción de vivienda, los regaderos, y las prácticas asociadas a la ubicación de las mismas en beneficio de la comunidad.

[34] Zuñiga Castillo, Z:.(1995): Educación Intercultural para los Peruanos. En: Revista Tarea, Lima Perú.

ISSN: 2718-8310

- Identificar las diferentes etnias, culturas y lenguas que están presentes en la comunidad, en la región, en el país y en el mundo.

Siguiendo a Sánchez (2009) se pueden conocer utilizando relatos de indígenas los diferentes modos de vida, conformación de matrimonio, la alimentación, las costumbres y las fotografías pueden colaborar en este sentido, ya que a través de ella se pueden generar diferentes instancias de aprendizajes.

Breves conclusiones del taller de producción didáctica n° 3

Este taller de producción nos acercó mucho más a las aulas, pues a partir de las imágenes y el punteo realizado que mostró lo que las fotografías posibilitarían en el aula, nos planteamos una indagación de los contenidos que podían ser desarrollados utilizando las mismas como estrategia de conocimiento.

Participante 7 aportó que: "*se siente satisfecho en haber aprendido a mirar y que considera que utilizar las fotografías en el aula, generará aprendizajes nuevos, que antes no se había planteado como posibilidad".*

Se vio la necesidad de que, en las Instituciones educativas, se vaya instaurando una nueva dinámica de análisis y reflexión sobre las prácticas pedagógicas, de las acciones que se realizan para aprender, asumiendo el compromiso de revisar, criticar y aportar al desarrollo de propuestas educativas significativas.

Participante 1 dijo que vimos que: "*usando las imágenes podemos desarrollar un currículo integral que supere la visión histórica, tradicional y prejuiciosa del indígena*"

Será necesario un planteo de cambios de actitud de los docentes y en la formación, teniendo presente que el currículo en escuelas interculturales exige adoptar un encuadre democrático de los contenidos de la enseñanza, con consenso y toma de decisiones que representen los intereses de todos. Para aplicarlo, es imprescindible una actitud escolar diferente de la existente, y otra mentalidad de los actores, docentes, padres, alumnos y comunidad.

Docente 2 dice: "e*sto supone un cambio de actitud de parte de todos, dejar de lado las visiones parciales acerca del indígena y construir nuevas interpretaciones que realmente nos representen".*

Se entendió que adoptar una postura intercultural ayuda a pensar en el educando real y concreto y no en un ideal, posibilita precisar aquellos objetivos, contenidos y metodologías más relevantes y pertinentes para los diversos tipos de alumnos y permite que esos alumnos logren construir una imagen positiva, en la medida que descubren que el sistema educativo reconoce su identidad, la acepta y la oficializa. De esta manera los niños y jóvenes se reconocen en los contenidos, en los textos y en los diversos recursos pedagógicos utilizados por el docente.

ISSN: 2718-8310

Participante 9 dice que: "*utilizar las imágenes de este modo, permitirá a los docentes y alumnos aprender de modo significativo y relevante, lo importante es que lo realizaremos usando nuestras propias palabras e interpretaciones, no nos olvidemos de nuestra lengua"*

Docente 3 advirtió acerca de: *"la necesidad de conocer la propuesta curricular bilingüe intercultural, para desarrollar a partir de ella una enseñanza que responda a las exigencias y necesidades educativas de los alumnos de las comunidades indígenas"*

Docente 1 dice que: *"para pensar una propuesta significativa debemos pensarlo desde las lenguas que se hablan en la comunidad, pues la lengua determina una forma de pensar".*

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

Taller 4: Vinculaciones entre Fotografía y Patrimonio.

Para explorar las posibilidades de las fotografías como estrategia de conocimiento del patrimonio cultural se desarrolló una jornada de formación y de producción didáctica.

Cuarta Jornada de capacitación: **Fotografía como estrategia de conocimiento del patrimonio cultural. Aportes para una pedagogía de la imagen fotográfica**

Objetivos:

- ✓ Reconocer a las fotografías como estrategia de conocimiento del patrimonio cultural y social de las comunidades indígenas.
- ✓ Elaborar aportes para una pedagogía de la imagen fotográfica que permita pensar en cursos de acción posible usando la fotografía como estrategia de conocimiento del patrimonio de las culturas originarias.

En esta instancia formativa de capacitación fue necesario abordar el tema de Patrimonio cultural para luego reconocer a las fotografías como estrategia de conocimiento del patrimonio cultural y social de las comunidades indígenas.

En relación al patrimonio, se entendió como una selección de los bienes culturales, está compuesto por los elementos y las expresiones más relevantes y significativas culturalmente, remite a símbolos y representaciones, a los lugares de la memoria, es decir, a la identidad. Remite a una realidad icónica (expresión material), simbólica (más allá de la cosificación y la objetualidad) y colectiva (expresión no particular, sino de la experiencia grupal)

Se caracterizó al patrimonio como: refuerzo identitario. Instrumento formativo. Posibilidad de desarrollo de una política cultural de calidad. Instrumento de justicia social y de calidad de vida. El Patrimonio, utilizando la expresión de Bourdieu (1999), es un capital simbólico vinculado a la noción de identidad. Es decir, debe ser protegido no tanto por sus valores estéticos y de antigüedad, como por lo que significa y representa.

El participante 2 expresó que*: "le gustaría que las escuelas enseñen todo lo que tiene que ver con territorio, legislación, con los pueblos indígenas así no se pierde la cultura, como pasa ahora, en varias comunidades se perdió la lengua".*

Se explicó la clasificación del patrimonio cultural en tangible e intangible. El patrimonio inmaterial refleja la cultura viva, y entre otros referentes comprende las costumbres y tradiciones y las prácticas y hábitos sociales, las prácticas relativas a la naturaleza, la medicina tradicional, los rituales y las fiestas, los saberes, los conocimientos, las lenguas y expresiones verbales, todos los géneros de la tradición oral, la música, el baile, la danza, las

ISSN: 2718-8310

artes narrativas, las cosmologías y los sistemas de conocimiento, las creencias, los valores, etc que constituyen la expresión de identidad de un pueblo o grupo étnico o social, en suma, sus formas de vida.

Los tres docentes indígenas presentes sostuvieron que: "*…es necesario combinar las sabidurías indígenas con otras formas de producción, así podríamos obtener mejores resultados".*

En relación al papel del patrimonio como alternativa de progreso económico y socio cultural de la comunidad será posible a través de la implementación de proyectos que promuevan un desarrollo equilibrado y no agresivo de la oferta cultural y turística procurando una buena calidad de los servicios. Es evidente que el patrimonio no se encuentra aislado del contexto socio-económico y territorial, sino interrelacionado con el resto de las actividades humanas y, por lo tanto, es posible su promoción socioeconómica en base a una utilización de los recursos y un marco de desarrollo sostenible y endógeno, respetuoso del entorno y que procure incrementar el producto interior por la vía de las actividades tradicionales y la creación de nuevos servicios vinculado al patrimonio y al turismo. De esta manera, al ofrecerse como un sólido producto turístico, se consolida como fuente de riqueza y factor de desarrollo local.

En este marco el patrimonio local, representa un elemento clave como un instrumento de desarrollo capaz de integrarse en la política de planificación territorial, generador de bienestar, motor de crecimiento económico y creación de puestos de trabajos.

Tal como sostiene Castells Valdivielso[35], el patrimonio tiene que gestionarse con el fin de su protección para futuras generaciones. Aunque existe un abanico de normas y leyes para su protección y conservación, nuestro patrimonio ha estado hasta hace poco tiempo lejos de ser correctamente protegido y adecuadamente utilizado desde el punto de vista social.

Una de las estrategias es la Interpretación, como arte de explicar el sentido y significado de un lugar que se puede visitar, es decir, un método de presentación, comunicación y explotación coherente del patrimonio. Se encuentran en ella cuatros finalidades: social, cultural educativa y turística y el objetivo de provocar en la comunidad su reconocimiento y uso social.

Carrier (1989) habla *de producto patrimonial* para hacer referencia al patrimonio que se protege, evitando su destrucción, para ser consumido. Deja de tener valor por sí mismo, se le da un valor en cuanto a su utilización social, al servicio de la población como signo de calidad de vida para los ciudadanos.

[35] Castells Valdivielso, M (s/f): Reencontrar el Patrimonio. Estrategias de Desarrollo Territorial a partir de la Interpretación en: http://www.equiponaya.com.ar/turismo_cultural/congreso/ponencias/margalida_castells2.htm [consulta 18/06/2015]

ISSN: 2718-8310

Breves conclusiones jornada de capacitación n° 4

Por gestión del patrimonio se entendió al conjunto de actuaciones destinadas al conocimiento, conservación y difusión del patrimonio, que necesariamente deberá ligarse con las necesidades y demandas de la sociedad. La gestión involucra tres momentos claves: planificación, control y difusión.

Respecto de las posibilidades que ofrece el patrimonio en los diferentes niveles del sistema educativo son múltiples, ya que permite que los alumnos puedan generar aprendizajes que parten de la valoración de sus culturas, lo que lo hace más pertinente, mejora los resultados académicos enseñando desde la perspectiva de los alumnos, es decir, desde aquellas cosas que les resultan cercanas, como su historia personal, su casa, su familia, acercarlos al conocimiento de sus vivencias, sus tradiciones, a aspectos o lugares de la memoria, conociendo y valorando su propia historia para luego transmitirla y compartirla.

Docente 1 dice que: "*en las escuelas venían enseñando el tema del patrimonio, pero no con esta profundidad y claridad, es un tema interesante*".

Todos coinciden en señalar que los docentes son, en la práctica, los principales encargados de transmitir esta realidad y brindar los espacios necesarios que permitan el análisis y la valoración del patrimonio cultural. Dado que la gestión del patrimonio cultural se caracteriza por incluir una gran diversidad de áreas temáticas en las que se ha profundizado y actuado de manera muy intensiva y que, además, han generado gran cantidad de información.

El nuevo posicionamiento de la escuela en la sociedad, una escuela que abre sus puertas y sale a descubrir su entorno desde una actitud participativa que le permite incorporar conocimiento e interactuar con instituciones, hechos y personas que hasta no hace mucho tiempo le eran distantes y ajenas es una actitud positiva y necesaria ya, que de esta manera, educadores y educandos, acceden a un caudal de saberes y vivencias que por sí solo, según las metodologías tradicionales, no tendría. Así la escuela, que se enriquece con el potencial que estas instituciones y la sociedad ofrecen, comienza a interpretar y a formar parte activa de su entorno cultural.

Por último, se hizo hincapié en la fotografía como patrimonio de las comunidades indígenas, se realizó un abordaje crítico respecto de su uso, producción y circulación y se re- significó su valor educativo como fuente de conocimiento de las culturas indígenas.

Participante 1 nos dijo que "*no tienen las comunidades estas fotos. Sería interesante poder mostrarlas, así pueden observarlas e identificarse con ellas.*"

La imagen fotográfica posee un alto valor en tanto permite promover el conocimiento sobre sí mismo, conectar pasado y presente, la historia cultural y social, fortaleciendo en los sujetos un tipo de pensamiento que lleva a reforzar su identidad cultural.

ISSN: 2718-8310

Taller de producción didáctica n° 4

Se partió de algunos acuerdos respecto de que el patrimonio cumple una función identificadora. Que los bienes patrimoniales constituyen una selección de los bienes culturales.

Que el patrimonio está compuesto por los elementos y las expresiones más relevantes y significativas culturalmente, remite a símbolos y representaciones, a los lugares de la memoria.

Las imágenes son poderosos vínculos de transmisión de ideas, valores, emociones.

A partir de estos sentidos se solicitó a los voluntarios:

- Elaborar acciones de Activación del patrimonio cultural fotográfico, dando centralidad a las imágenes sacándolas de su lugar subordinado, para dar lugar al pensamiento, la imaginación y la creación

Propuesta elaborada: Diseño de un proyecto de Activación del patrimonio cultural usando fotografías.

Cabe aclarar que el proyecto fue elaborado por los participantes del taller siguiendo las orientaciones de la responsable del proyecto, teniendo en cuenta los aportes teóricos recibidos en los talleres y contando con los aportes de cada uno de los participantes.

El proyecto fue pensado para ser desarrollado en las escuelas primarias de la provincia donde se desempeñan los egresados del Instituto. Se ofrecerá como propuesta para implementarse en la práctica.

Proyecto: Aprendiendo con fotografías

Introducción:

Los diseños curriculares para la educación primaria marcan como objetivos la necesidad de que los alumnos conozcan su patrimonio cultural, reconociéndose su interés cultural, político, social y educativo.

En la actualidad existe un replanteo respecto de algunos conceptos como inclusión, calidad, aprendizaje relevante, que exige a los docentes generar prácticas educativas que acerquen a los alumnos a su patrimonio, que lo conozcan, lo respeten, lo conserven y les sirva como estímulo para la reflexión respecto de la multiplicidad cultural. A su vez construir prácticas docentes inclusivas basadas en el respeto y la valoración de las culturas. A partir de este posicionamiento, existe un marcado interés de los docentes por generar un dispositivo que permita activar el patrimonio cultural usando la fotografía como estrategia de conocimiento.

ISSN: 2718-8310

En este proyecto usaremos el término patrimonio cultural para referirnos a aquellos elementos de nuestro entorno cultural que hemos seleccionado como relevantes a la hora de definirnos e identificarnos.

Objetivos

- ✓ Profundizar en el conocimiento del patrimonio cultural de las comunidades indígenas a partir las fotografías como estrategia.
- ✓ Adquirir competencias básicas que permita mejorar la práctica educativa y producir conocimiento acerca de su propio patrimonio.
- ✓ Activar el patrimonio cultural representativo del entorno del alumno
- ✓ Indagar sobre los aspectos didácticos del patrimonio que coadyuven al conocimiento y puesta en valor del mismo a través de la educación.

Contexto de desarrollo

Escuelas primarias de las comunidades indígenas en la provincia del Chaco.

Tiempo: dos meses

Metodología

En relación al desarrollo de políticas activas que fomenten la revitalización del patrimonio, se implementarán diferentes instancias de trabajo colaborativo donde los implicados, docentes y alumnos, podrán conocer los temas que se pueden enseñar a partir de la fotografía como estrategia de conocimiento.

Se ofrecerá ejemplos tales como el conocimiento de diferentes aspectos, como los familiares, tecnológicos, sociales, económicos, estéticos, religiosos, musicales, artesanales, otros, que constituyen el patrimonio cultural de los indígenas.

Se pondrá a disposición el corpus fotográfico que se viene utilizando en el presente proyecto y se solicitará la inclusión de otras fotos que tengan las familias entendiendo a las fotografías como patrimonio.

Se seleccionará, a modo de ejemplo, una fotografía que refleje la actividad económica que realizan los indígenas (foto N° 8).

Considerando los pasos necesarios para la activación del patrimonio se realizará lo siguiente:

Documentación (investigación, revisión de la bibliografía acerca de la economía familiar)

Luego se realizarán acciones que se funden en el conocimiento del entorno natural, cultural, realizando visitas a las comunidades, a lugares históricos, para conocer las costumbres, los

ISSN: 2718-8310

saberes, el pensamiento, la sabiduría, las lenguas y todas las prácticas culturales de las comunidades indígenas como expresión de su identidad y su singularidad.

Se realizarán indagaciones en la comunidad sobre las diferentes actividades económica de las familias a través del tiempo.

Se realizarán intercambios de diferentes actividades laborares que realizan las familias antes y ahora, hombres, mujeres, niños/as, ancianos de modo que se permita la construcción colectiva de conocimiento respecto del trabajo en las comunidades.

Se realizará el reconocimiento de las actividades laborales a través de las imágenes para luego pasarlas a un soporte físico, digitalizando las imágenes a fines de su preservación.

Como parte de la actividad de difusión se realizarán exposiciones de fotografías que reflejen la actividad económica de los indígenas a través del tiempo.

Evaluación de la experiencia: para ello se tendrán en cuenta los siguientes indicadores.

- El nivel de implicación de los participantes en el proyecto.
- Los logros y dificultades alcanzadas durante el desarrollo del proyecto.
- El logro de los objetivos que se ha planteado al inicio del proyecto.
- La sistematización de la experiencia mediante diferente soportes: papel, digital.
- La realización de muestras en las instituciones educativas de modo de socializar la experiencia, mostrar avances, informes, logrando la difusión del mismo.

Breves conclusiones del taller de Producción didáctica n° 4.

Luego de la propuesta elaborada por los participantes relacionados con la activación del patrimonio fotográfico, se ha evaluado el proceso de diseño del proyecto desarrollado y se han delineado sugerencias respecto de la gestión del patrimonio en las escuelas.

Los voluntarios han expresado que:

ISSN: 2718-8310

"*Entienden que la gestión del patrimonio cultural ha adquirido gran relevancia a nivel internacional, incorporándose progresivamente en la atención de sectores, cada vez más amplios, de la comunidad de la provincia del Chaco".*

"Sostienen que en la actualidad se plantea una nueva imagen del patrimonio cultural, en la cual éste es respetado, investigado y puesto en valor". La esencia del pensamiento actual es "cultura para todos". Cultura entendida desde una concepción moderna en la que la calidad de la oferta debe superarse paso a paso y a cada instante. Como consecuencia de este nuevo modelo, la actividad cultural ha comenzado a transformarse en el eje de políticas de estado (en todos sus niveles) en las que la educación se constituye en el motor más destacado.

Consideran que: "*será necesario integrar al patrimonio cultural a la educación no sólo para complementar la enseñanza con otros modos de aprender como: visitas a sitios históricos, dedicados a la preservación de la herencia histórica cultural, sino en crear una conciencia de la identidad y la formación de valores en las nuevas generaciones para que, de este modo, se respete por igual lo construido como las tradiciones*".

Participantes 3 dice que: "*aprendimos que el patrimonio nos identifica y nos une como indígena, debe gestionarse en el aula su enseñanza"*

Ofrecer desde las instituciones educativas acciones de comunicación y conocimiento y la práctica del arte buscando una mayor acercamiento/reconocimiento del patrimonio cultural y una mejor comprensión del mundo.

Se vio necesario rescatar el patrimonio fotográfico presente en las familias para ofrecerlas como estrategias de conocimiento, que permita el reconocimiento de la diversidad socio-cultural, así como el conocimiento de los diferentes estilos de vida.

Docente 3 dice: "*será importante realizar un relevamiento de las fotografías antiguas de nuestras familias, así armamos un archivo con ellas".*

Si bien las imágenes fotográficas observadas ofrecen una visión de la manera en que la sociedad ha mirado y retratado a los indígenas a fines del siglo XIX y principios del siglo XX constituyen una valiosa oportunidad para realizar un ejercicio de nuevas lecturas que permitan un mayor conocimiento de la memoria, la historia, las tradiciones, costumbres de los indígenas en el presente siglo y que superen esa mirada hegemónica y estereotipada acerca del indígena.

Taller n° 5 : Estrategia de enseñanza y usos didácticos de la fotografía

Para formular cooperativamente las estrategias de enseñanza que permitan construir propuestas didácticas utilizando fotografías se ha desarrollado la jornada de formación n° 5 y talleres de producción didáctica.

ISSN: 2718-8310

Jornada de capacitación n° 5

Objetivos

- Formular cooperativamente estrategias de enseñanza con las fotografías, de tal manera que contribuyan a generar un mayor conocimiento del patrimonio cultural e histórico de las comunidades indígenas del Chaco.

- Comprender la enseñanza en claves del desarrollo de competencias como docentes o docentes en formación

- Elaborar secuencias didácticas y propuestas de activación del patrimonio, utilizando la fotografía como estrategia de conocimiento.

En un primer momento, han recibido aporte teórico respecto de la enseñanza por competencias y un modelo de planificación de la secuencia didáctica.

Facilitados por una presentación visual la responsable del proyecto presentó tres definiciones de competencias y se acordó una a los fines de la realización de éste proyecto.

"*La capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz"* DESECO (Definition and selection of Competences) de la OCDE (2002)

También puede ser entendida como la "*Aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa múltiples recursos cognitivos. Saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento*." (Perrenoud, 2004)

Las competencias son el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en la acción adquiridos a través de la experiencia formativa y no formativa que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares." (OIT, 2000)

Para el desarrollo de este proyecto, **s**e entendió por competencia al conjunto de capacidades ligadas al desempeño profesional, anclado en una determinada práctica que implica la resolución de una tarea o problema. No se trata de una mera suma de capacidades, sino que constituye un saber estructurado y construido sobre la base de un capital de recursos disponibles, los cuales en interacción con nuevos aprendizajes permiten el desempeño Profesional y la consecución de las actividades involucradas.

Tal como sostiene Le Boterf (2001), una persona competente es una persona que sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizando un equipamiento

ISSN: 2718-8310

doble de recursos: recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales…) y recursos de redes (bancos de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada, etc.). Saber actuar de forma pertinente supone ser capaz de realizar un conjunto de actividades según ciertos criterios deseables.

Se explicó también que en el marco de la propuesta realizado por la Unión Europea se han identificado ocho competencias básicas tales como: la competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia para el conocimiento y la interacción con el mundo físico, para tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, para aprender a aprender, competencia para la autonomía e iniciativa personal.

Los participantes se mostraron muy interesados por esta nueva forma de entender y pensar la enseñanza.

Entre las opiniones se registraron las siguientes:

Participante 1 expresa que: "*le parece novedoso esta manera de entender la enseñanza porque se pone el acento en los aprendizajes de los alumnos".*

Participante 2 dice que: "*pensar la enseñanza en términos de competencias, entiendo que pone la atención en los procesos que el alumno desarrolla en su aprendizaje, ya que según entiendo, una persona competente es aquella que sabe actuar, resolver situaciones y eso se pone en evidencia en sus saberes"*.

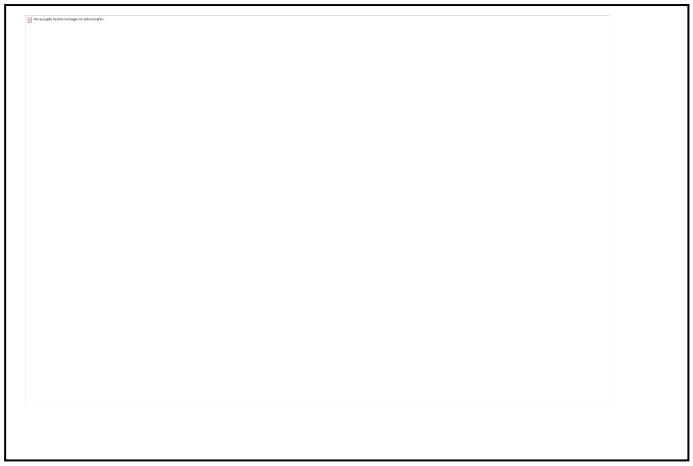
Docente 2 aporta que: "pensar *la enseñanza de competencias implica que, los docentes pongamos la mirada en el alumno, por lo tanto, debemos atender a los procesos que los alumnos desarrollen".*

Docente 3 nos dice *que: "relacionando con las fotografías, entiendo que serían los alumnos quienes deberán explicar, señalar lo que observan y no esperar que los docentes les expliquen o le digan las respuestas o lo que tienen que ver".*

La responsable del proyecto les presentó una matriz de sentido, de elaboración propia, para pensar la planificación didáctica en términos de competencias, vinculando las competencias básicas, específicas, profesionales, e interculturales en las prácticas de enseñanza en el contexto de educación intercultural bilingüe.

Matriz de Sentido.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310



Este gráfico busca explicar los tipos de competencias y su inter-relación en los procesos de aprendizaje.

Las competencias básicas, suponen una combinación de habilidades, capacidades cognitivas, incluye destrezas para manipular ideas y el entorno en el que se desenvuelve una persona. Hacen referencia a los aprendizajes imprescindibles que todo alumno debe alcanzar. Son las competencias que debe desarrollar todo alumno para poder lograr su realización personal y ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

Además de considerar las competencias básicas, se debe tener en cuenta las competencias específicas, éstas hacen referencia a las competencias propias de cada área o disciplina. Considerando que cada disciplina posee un estilo de trabajo y de conocimiento, refiere a las competencias que resultan necesarias para dominar un determinado conocimiento.

Por otra parte, las competencias propias de la formación inicial, las profesionales, aquellas inherentes al profesional de la educación, son necesarias para garantizar el desempeño del docente. Dentro de las competencias profesionales se puede diferenciar las siguientes competencias:

a) competencia didáctica: es la habilidad del docente para establecer una relación de enseñanza; esto es construir un conjunto de relaciones sociales entre él y sus estudiantes, en la perspectiva de una acción delimitada en un encuadre espacio temporal académico determinado, y cuya finalidad es provocar cambios en ellos;

b) planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje y seleccionar los saberes disciplinares;

c) manejo didáctico de la TIC: hace referencia al uso didáctico de los recursos de enseñanza aprendizaje;

ISSN: 2718-8310

d) reflexionar sobre la propia práctica: es entendido como la capacidad para reflexionar sobre la propia práctica y los distintos niveles de compromiso e implicación personal e institucional;

e) competencia evaluativa: remite a la habilidad del docente para verificar el progreso de los alumnos, su capacidad para buscar los indicadores que referencien lo que el sujeto ha logrado;

f) competencia meta-cognitiva es la capacidad de la persona para preguntarse acerca de sus procesos cognitivos, para planificarlos, para evaluarlos antes, durante y después de la realización de una tarea, así como reajustar sus acciones cuando esto sea necesario;

g) establecimiento de vínculos interpersonales con otros: enfatiza todas aquellas habilidades orientadas hacia el establecimiento del vínculo interpersonal con los alumnos-docentes comunidad, etc. los distintos niveles de compromiso e implicación personal e institucional.

Por último, las competencias interculturales, cuyo abordaje sería de modo transversal, hacen referencias a las competencias que se ponen en juego a partir de la inter-relación con los demás, implica apertura para involucrarse activamente en el diálogo de saberes, de conocimientos y prácticas, habilidad para gestionar las reacciones ante los estereotipos y prejuicios adquiridos, para adaptarse a nuevas maneras de pensar, comportarse e interactuar, comprender a las otras culturas, implica una actitud flexible hacia la diversidad cultural.

Docente 1 expresó que: "esta *matriz de sentido le permite adquirir una visión holística de las competencias que todo docente debe desarrollar, que este cuadro constituye una buena síntesis".*

Participante 1 aclaró que: "el *trabajo que veníamos haciendo en las aulas atendía a un tipo de saber, hoy estamos pensando en un trabajo más integrador"*.

Participante 4 dijo que: "este *proceso sin dudas, genera cambios en los procesos que se venían desarrollando y como docentes indígenas no debemos desconocer, porque para nosotros es una nueva oportunidad para pensar la calidad de los aprendizajes"*.

Docente 3: "*recalcó la importancia de que los alumnos sean los protagonistas en los procesos de aprendizajes, pensando en las estrategias, veo que las fotos serán una manera diferente de aprender, buscando ellos mismos interpretar lo que ven, y esto se relaciona con la capacidad del pensamiento crítico que deben adquirir"*.

Presentadas los tipos de competencias, la responsable del proyecto presentó un modelo de planificación de secuencia didáctica enmarcada en el enfoque por competencias, recordando que una secuencia didáctica se refiere a la organización de las actividades del currículum que devienen progresivamente complejas a medida que los estudiantes avanzan.[36]

[36] Para ampliar sobre las capacidades se puede consultar los distintos documentos de la colección de UNICEF: "Una escuela secundaria obligatoria para todos", disponibles en: http://www.unicef.org/argentina/spanish/resources_10848.htm.

ISSN: 2718-8310

La secuencia didáctica *"...son, sencillamente, un conjunto articulado de actividades de aprendizaje y de evaluación, que con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos*." (Tobón & Tobón, 2010. pág 20).

Las secuencias didácticas concretan los contenidos didácticos del programa, de las unidades didácticas, planificación anual (planteado en términos de aprendizaje) en períodos temporales más acotados: una semana, una quincena, un mes, dos meses. No hay tiempo máximo y mínimo, su extensión depende de los propósitos de enseñanza que se ha planteado el docente.

Se explicó que las capacidades / competencias no se desarrollan de una vez y para siempre, se acceden a ellas en distintos grados de desarrollo o niveles. Ya no se piensan a los contenidos didácticos como escindidos en tres dimensiones (lo conceptual, procedimental y actitudinal) sino como capacidades y saberes integrados. El contenido se transforma en competencia cuando el alumno se apropia de ellos y los integra a sus esquemas de acción, constituyendo así, herramientas que le permiten actuar sobre la realidad para resolver problemas cotidianos.

De acuerdo con Zabala[37], las actividades de la secuencia didáctica deberían tener en cuenta los siguientes aspectos esenciales o propósitos generales:

- indagar el conocimiento previo de los alumnos y comprobar que su nivel sea adecuado al desarrollo de los nuevos conocimientos.
- Garantizar que los contenidos sean significativos y funcionales y que representen un reto o desafío aceptable.
- Promover la actividad mental y la construcción de nuevas relaciones conceptuales.
- Estimular la autoestima.
- Posibilitar la autonomía y la meta-cognición.

Docente 1 expresa que: "*en este enfoque por competencias, los saberes que los alumnos van a desarrollar, integraran los diferentes tipos de contenidos que antiguamente diferenciamos como: los conceptuales, procedimentales y actitudinales"*.

Participante 2: "*destacó la importancia de modificar las estructuras viejas de planificación, entender que es necesario realizar un buen diagnóstico del grupo de aprendizaje*".

Docente2 dijo que. "*esto supone un cambio de mirada, involucra necesariamente pensar en el alumno".*

Participante 3 señaló que; "como *docente en formación le ofreció esta capacitación una valiosa oportunidad para pensar la enseñanza en el contexto de diversidad, que significa un*

[37] Zabala, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid. Narcea

ISSN: 2718-8310

nuevo modo de abordar la enseñanza porque el foco está puesto en el aprendizaje, en el alumno".

Breves conclusiones de la quinta jornada de capacitación

En esta jornada de capacitación orientada por la responsable del proyecto, los docentes y alumnos participantes han abordado el proceso educativo desde enfoques centrados en el aprendizaje. Dado que uno de los rasgos que caracteriza a las sociedades actuales es el hecho de que el conocimiento se ha convertido en uno de los valores más importantes, incluso podría decirse, que el valor de una sociedad está representado por el nivel de formación de sus ciudadanos. Frente a esta exigencia, como grupo de investigación, entendimos que es necesario aprender continua y sistemáticamente de manera que las competencias no se vuelvan obsoletas.

Las necesidades sociales e individuales demandan nuevas cualidades en los individuos, se requiere de la creatividad, de enfoques diversos, de capacidad de resolución de problemas, de flexibilidad de pensamiento. Las instituciones educativas y los docentes tenemos la responsabilidad de generar las condiciones que permitan que los alumnos logren aprendizajes relevantes, que puedan insertarse social y profesionalmente al contexto socio-cultural cada vez más exigente, complejo y cambiante.

Como señala Delors (1996) ya no basta con que el individuo acumule un conjunto de conocimientos suficiente y adecuado, pensando que le será útil durante toda la vida, necesita estar en condiciones de aprovechar y utilizar las diversas oportunidades que se le presentan para: actualizar, profundizar y enriquecer ese primer conjunto de saberes y poder adaptarse así a un nuevo mundo en constante cambio.

Taller de producción didáctica n° 5: Usos didácticos de la fotografía

Objetivo:

- Explicar los usos didácticos que se les puede dar a las imágenes fotográficas en el aula.
- Generar secuencias didàctica que utilicen a la fotografia como estrategia de conocimiento.

En el taller los participantes realizaron la producción de secuencias didácticas. Se han realizado varias secuencias, se ha probado su implementación con los alumnos de segundo año del instituto, resultando para la gran mayoría secuencias incompletas o preliminares.

Frente a esta situación, el grupo de voluntarios decidió elaborar una secuencia didáctica y llevarla adelante aprovechando que, en la semana anterior al día de la diversidad cultural (12 de octubre), las escuelas del medio solicitan al Instituto CIFMA el desarrollo de charlas,

ISSN: 2718-8310

clases alusivas, lecturas de relatos, cuentos, que hagan referencia a los indígenas, su cultura su historia, etc. Esto fue una oportunidad para que el equipo pudiera poner en marcha lo planificado en conjunto.

La secuencia didáctica que se presenta: "Una nueva mirada acerca de nos-otros, hace foco en dos temas relevantes Patrimonio e Identidad".

SECUENCIA DIDÁCTICA: Una nueva mirada acerca de nos-otros.			
Datos Institución	Instituto de Educación Superior CIFMA		
Área /Disciplina Curricular	Ciencias Sociales.		
Datos del curso destino	Tercer Ciclo División: séptimo		
Responsables	Estudiantes voluntarios		
Propósitos	Propiciar situaciones de enseñanza utilizando fotografías de tal manera que contribuya al aprendizaje del patrimonio cultural e histórico de las comunidades indígenas del Chaco. Generar un espacio colectivo y colaborativo que posibilite el conocimiento de los modos de vida, sistema de producción, identidad de los indígenas de principio de siglo XX. Señalar los principales componentes de la cultura que definen la identidad personal y social.		
Objetivos	**Capacidades Aprendizajes**	**Tareas – Actividades**	**Instrumentos de evaluación.**
Conocer el patrimonio fotográfico indígena y realizar lecturas de las mismas. Identificar al patrimonio fotográfico como fuente de	**Comprensión lectora:** leer y a su vez identificar a través de la lectura los personajes del relato y realizar análisis de personajes y acciones.	Motivación: diálogo abierto respecto del título de la secuencia. Recuperación de saberes previos acerca de lo que saben respecto de los indígenas ¿cómo, dónde habitan, sus costumbres, sus formas de vida?, etc Registro en el pizarrón de las ideas, saberes de los alumnos respecto del tema. Desarrollo: Presentar diferentes fotografías de indígenas.	• Intercambio oral con los estudiantes por medio del diálogo. • Observación directa del docente acerca de los modos de participación de los estudiantes • Desenvolvimiento del

conocimiento de su pasado y presente. Conocer las características principales de las formas de vida de los indígena de principios de siglo XX. Revalorizar la persona del indígena a partir de un mayor conocimiento de sus costumbres, leyendas, tradiciones, valores. Contribuir al desarrollo de una Identidad personal y colectiva.	Resolución de problemas: Reconocer los procesos de construcción de la Identidad indígena en el contexto de colonización y de relación inter-étnica. Explicitar las problemáticas que se generan en torno a la identidad a partir del encuentro con otro diferente. Interpretación de imágenes: Interpretar a través de diferentes imágenes la realidad indígena de principios de siglo XX, logrando una representación semántica del contenido: lo que la imagen dice y le dice al observador y pragmática: por qué y para qué lo dice.	Solicitar a los alumnos que observen las mismas y conversar acerca de lo que observan, destacando las costumbres, el trabajo, la relaciones con los demás, etc. Seleccionar las fotos 8 y 9 	alumno en horas de clases (participación- responsabilidad- interés- colaboración). • Presentación de los trabajos escritos que vincule los temas abordados en las clases.

<table>
<tr>
<td></td>
<td>Producción de texto :
Producir textos donde describan y/o expliquen, los significados que los alumnos atribuyen a las fotografías seleccionadas y los saberes que han podido construir.

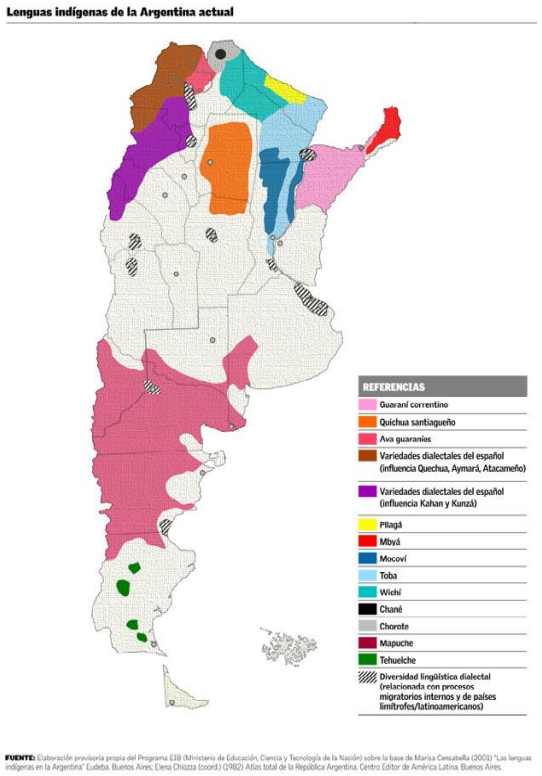
Trabajo con otros: Socializar la impresiones de los alumnos respecto de los modos de vida de los indígenas de principio de siglo, la relación con el entorno, los modos de producción, la relación con el blanco y la identidad en el contexto de relación inter-étnica.

Socializar las diferentes visiones de los alumnos respecto de la construcción de la identidad en el contexto de relaciones inter-</td>
<td>Responder: ¿quién/quiénes son? ¿Qué sentimientos demuestran? ¿Qué personas perciben? ¿Qué sentimientos les genera el observar esas fotos? ¿Qué conocimientos permite esa imagen fotográfica?
Se explicará brevemente acerca de la fotografía como portadora de significados relacionado con el contexto socio cultural que interpreta.
Para puntualizar el tema Patrimonio cultural de los indígenas de principio de siglo XX se solicitará: explicitar los usos y costumbres del pueblo originario como juegos, viviendas, vestimentas, religión, alimentación, artesanías.
Realizar comparaciones entre los diversos modos de vida y de subsistencia de los indígenas a través del tiempo.
Completar una tabla que ordene la información según corresponda (antes-ahora)
<table>
<tr><td>Aspectos</td><td>Antes</td><td>Ahora</td></tr>
<tr><td>Alimentos</td><td></td><td></td></tr>
</table>
</td>
<td></td>
</tr>
</table>

	étnicas. **Pensamiento crítico y creativo** A partir del análisis y discusión de ideas, perspectivas sobre el indígena, construir nuevas miradas que signifiquen alternativas para nuevas visualidades.	<table><tr><td>Religión</td><td></td><td></td></tr><tr><td>Vestimenta</td><td></td><td></td></tr><tr><td>Artesanías</td><td></td><td></td></tr><tr><td>Juegos</td><td></td><td></td></tr><tr><td>Canciones</td><td></td><td></td></tr><tr><td>Relatos</td><td></td><td></td></tr><tr><td>Lengua</td><td></td><td></td></tr></table> Seleccionar un aspecto de su interés patrimonial e investigar sobre el mismo. Involucrar a miembros de las familias. Presentar el objeto investigado utilizando técnica libre: dibujos, maquetas, collage, galería de fotos. Hacer muestra de los trabajos realizados. Explicar que los relatos forman parte del Patrimonio Intangible. Para abordar el tema Identidad, se utilizará el relato indígena: El Zorro Sagaz quiere volar (recopilado por Orlando Sánchez),(texto en anexo 6) con el fin de que la lectura permita abordar el tema Identidad indígena pues en el relato el zorro sagaz quiere ser lo que no es. Se realizará análisis de los personajes.	

		Sugerencias para el debate. Tener pelos en el cuerpo y desear tener plumas, no es un tema menor para los indígenas? ¿Qué piensan respecto del cambio que hace el zorro, de su deseo de volar? ¿Es peligroso? Un zorro emplumado:¿es un pájaro? ¿Qué diferencia hay entre ser y parecer? Entre la realidad y la imagen? Entre lo auténtico y la imitación? ¿Qué significa en la tradición indígena el despertar del dulce sueño del zorro, el revivir? ***Trabajo con el material bibliográfico:*** se sugerirá material bibliográfico para que los alumnos puedan ampliar sus conocimientos respecto del/los tema/as desarrollados. Se sugiere ingresen al sitio www.youtube.com y en su buscador escriban "La guerra del fuego". Encontraran fragmentos de una película dirigida por Annaud. Analicen: ¿qué sucede con el fuego y qué importancia tiene para estos personajes? Describan las viviendas, la vestimenta, las	

		herramientas, la alimentación, el lenguaje, las relaciones sociales y las funciones de los líderes de estas primeras sociedades. ***Trabajo con mapa:*** En un mapa político de Argentina los alumnos deberán señalar las poblaciones indígenas según las lenguas que usan.	

		 **Cierre de las clases:** Utilizando la nube de palabras se le entregará a los estudiantes una serie de palabras tales como cultura, patrimonio, identidad, arte, memoria, historia, etc. A partir de expresar sentimientos, estado de ánimo, perspectivas elaborarán una nube	

		de palabras utilizando: http://www.imagechef.com/ic/es/word_mosaic/ Se realizará difusión del trabajo realizado (ver anexo 8). Se realizará las correcciones, ajustes y recomendaciones necesarias. Tiempo previsto: 9 horas didácticas.	
Contenidos disciplinares	**Estrategias de enseñanza**		
Patrimonio cultural y social de los indígenas del Chaco Identidad Indígena.	➢ Torbellino de idees ➢ Observación de Imágenes ➢ Diálogos - Explicación. ➢ Lectura de imágenes. ➢ Investigación bibliográfica ➢ Trabajos con mapas.		
Criterios de evaluación	**Bibliografía**		
Capacidad de realizar lectura comprensiva e interpretar textos escritos. Participación grupal e	Manual Ciencias Sociales de 7mo grado Editorial Kapeluz Norma. Acosta; E. "*Cultura Popular Argentina*" Museo del Hombre Chaqueño. Instituto de Cultura del Chaco. Resistencia.		

individual en los diferentes momentos de las clases. Relacionar imagen y culturas, e interpretar imágenes. Producir nuevos saberes, sentidos y prácticas diversas usando las Tics Ubicación correcta de las etnias indígena según las lenguas en uso en el mapa de la Argentina. Elaboración de textos síntesis de los contenidos desarrollados.	Altamirano, M. (1980) "*Historia del Chaco"* Edit. Dione Resistencia. Tisera, R. (2008) "*Chaco, Historia General- Provincia del Chaco, Nación Argentina y Convenios Internacionales"* Subsecretaría de Cultura del Chaco- Resistencia. Silva M. (2005) "*Mensajes del Gran Chaco*" Literatura Oral Indígena. Encuentro Interconfesional de Misioneros, Resistencia Chaco.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

Observación durante el proceso de implementación de la secuencia didáctica

Cabe aclarar que la observación estuvo a cargo de la responsable del proyecto y su desarrollo estuvo a cargo de dos participantes voluntarios.

Primera Jornada de desarrollo de la secuencia didáctica

Los dos voluntarios, en adelante practicantes, ingresan al salón de clase, saludan y explican que van a trabajar juntos por el término de una semana. Explican el nombre de la secuencia de trabajo: Una nueva mirada acerca de nos-otros. Explican el sentido de esta nueva mirada en función de la semana previa al día de la Diversidad Socio-cultural. Se realiza intercambio de ideas respecto de quiénes somos nosotros y quiénes son los otros. Los alumnos se muestran expectantes, tímidos, hasta que alguien interviene diciendo "*nosotros nos sentimos parte de la sociedad, el tema es que nos aíslan, mire vivimos en barrios lejos del centro*" otro interviene diciendo "no *importa dónde vivís, sino cómo y qué posibilidades tenés de seguir, de estudiar, de trabajar, de formar parte de la sociedad".*

Los practicantes puntualizan que : *lo ideal es hablar de (nosotros), es decir. no separar lo indígena por un lado y los otros aparte, sino pensar en una sociedad que nos una, nos integre, pero a su vez todos podamos seguir siendo lo que somos.*

Seguidamente se realizan intercambios respecto de cómo viven, cómo están conformados sus familias, sus costumbres, sus formas de vida, etc. Paralelo a las intervenciones de los alumnos un practicante iba anotando las ideas en el pizarrón.

Seguidamente se presentan diferentes fotografías de indígenas (anexo 4). Los alumnos manipulan, se muestran curiosos, interesados en observarlas, preguntan: *¿quiénes son?¿de dónde sacaron esas fotos?* Un alumno dice: "*son fotos muy viejas, donde se muestra que no tienen mucha ropa".* Los practicantes solicitan que observen y que describan ¿qué ven en esas fotografías?, ¿qué hacen las personas que están allí?, con quiénes están?, ¿de qué trabajan?, ¿qué piensan?, qué comen?

Los alumnos observan y entre los comentarios se destacan: "si *bien, son personas que no conocen, se parecen a muchos integrantes de sus familias:"* otros comentan que: "*…observando esas imágenes les permite conocer cómo vivían antes, y ver ellos mismos, con sus propios ojos…"* algunos hacían referencia a que: *"…los indígenas usaban flechas para cazar, hoy lo usan para venderlas como recuerdo del Chaco.* A otros les llamó la atención la vestimenta, señalan*: "estaban semi-desnudos o desnudos como es el caso del niño de la* foto n 7*".* En relación a las viviendas los alumnos comentan: *"…se ve que eran muy pobres, casas de chozas, de cueros de animales…"* establecen comparaciones entre las viviendas actuales y las que se observan en la fotografía. Un alumno aporta que: "… *muchas viviendas de indígena siguen siendo de chozas como en estas imágenes."* Observan también la presencia de artesanías como los cacharros para conservar agua y alimentos que se ve en la foto 7.

ISSN: 2718-8310

Los practicantes explican que trabajar con fotografías nos permite construir una visualidad acerca de lo que vemos, que las fotografías son portadoras de significados, que esas fotos fueron tomadas a principios del siglo XX y que el sentido de trabajarlas en estas jornadas es que podamos ver y expresar nuestras propias visiones de las fotos y, a su vez, se constituya en un medio, que nos permita conocer más, acerca de nosotros mismos como indígenas.

Luego se focaliza la mirada en las fotos n° 8 y 9. Los alumnos dicen que en la foto 8 ya estaban vestidos, les llama la atención la vestimenta. Un alumno preguntó: *¿son indígenas o gauchos?* Les llamó la atención la vestimenta, provocó risas en el grupo (la idea de indio-gaucho). Se hizo referencia a que, en la actualidad, muchos de ellos trabajan de la cosecha., que van a cosechar en campos de los vecinos.

De la foto n° 9 les despertó interés la mirada seria de los hombres, no así de las mujeres que aparecen sonrientes, los pies descalzos de algunos. Observan que la mayoría de los hombres usaban sombreros, identifican a niños en la foto. Les llamó la atención la presencia de un jovencito al que rápidamente identificaron como no indígena, "*es un blanco sin sombrero*". Otros alumnos manifestaron que: "*quizás ese blanco era el jefe, y los indígenas trabajaban en su chacra, como peones*". Destacan que quizás había una buena relación de los indígenas con "*ese blanquito"*

Los practicantes preguntan qué sentimientos, conocimientos les permiten esas fotografías. Los alumnos responden que les permite conocer cómo vivían los indígenas antes, hacer comparaciones. Un alumno destaca que: "*no hay mucha diferencia en relación a las viviendas, muchos de nuestras familias viven en casa de barro, como las de las fotos 1,2, y 4, en muchas comunidades, quizás no tanto aquí en Roque Sáenz Peña, sino en el norte como en Juan José Castelli, El Sauzalito, Misión Nueva Pompeya".* Una alumna interviene diciendo que: *"esas fotos le permiten a ella, mostrarle cómo vivían los indígenas, de poder hacer comparaciones, de poder mirarlos, conocerlos, ver las familias, sus costumbres y que muchas cosas que usaban hoy están presentes, todavía mucho se usa como los cacharros para el agua o la yika (bolso), vemos las actitudes de las mujeres, siempre con los niños, los padres, las familias".*

Los practicantes explican sobre el sentido de trabajar con fotografías, lo que la fotografía permite a quienes observan, hacen referencia a los modos de producción y circulación de las fotos, sobre todo de los indígenas.

Seguidamente, para abordar el tema Patrimonio, los practicantes explican que la fotografía es parte del patrimonio cultural de los pueblos, es un objeto valioso, seleccionado y cuidado como las fotos que se muestran.

Se les pregunta a los alumnos: ¿qué es lo valioso para ustedes? El diálogo gira alrededor de señalar las costumbres del pueblo originario, los juegos, las danzas, las viviendas las vestimentas, la alimentación. En ese intercambio de ideas, opiniones se establecen comparaciones acerca de los modos de vida a través del tiempo. Los practicantes facilitan

ISSN: 2718-8310

una tabla de completamiento donde los alumnos deberán establecer comparaciones de varios aspectos considerando el paso del tiempo.

Se les propone seleccionar un objeto o aspecto de interés para investigar sobre ello, involucrando a sus familias, para luego realizar una presentación del mismo.

Culmina la primera jornada donde se pudo observar: interés de los alumnos por trabajar con fotografías, ya que les permitió observarlas, manipularlas, hacer comparaciones, obtener conocimiento.

El haber puntualizado el trabajo en dos fotos (8 y 9) permitió la realización de un trabajo más organizado, ya que a partir de ellas los alumnos centraron la mirada en los personajes, en sus actitudes, sus vestimentas, sus posturas, la vinculación con el blanco.

En relación a la foto n° 9 se observó el trabajo del indígena y, sobre todo, llamó la atención, la vestimenta del indígena como gaucho, cuestionando si es un indígena o un gaucho. Estas observaciones fueron importantes y dieron pie para la próxima jornada.

Segunda jornada de desarrollo de la secuencia didáctica

Los practicantes ingresan a la clase, saludan y se disponen a trabajar, retoman aspectos de la clase pasada, preguntan si han podido seleccionar e investigar sobre algún objeto o aspecto de interés patrimonial para los alumnos y sus familias. Muchos responden que sí, la gran mayoría dice de investigar sobre artesanías, alimentos, etc. Se observó que algunos alumnos han traído artesanías y otras fotos de sus familias.

Se explicó que en esa clase, se iba trabajar sobre el tema de la Identidad. Se les pregunta a los alumnos ¿qué lo identifica como tal?,¿ quiénes son? ¿De dónde provienen? ¿Cómo está conformada su familia? ¿A qué comunidad pertenecen? Se les otorgo un tiempo para pensarse a sí mismos. Un alumno responde que: "*somos alumnos de la escuela, y somos indígenas"* otros se identifican por sus nombres, otros por el lugar donde viven, otros por quienes son sus padres, etc. Los practicantes explican acerca de cómo la identidad tiene una parte personal y otra parte social, cómo se va construyendo la identidad y qué sucede cuando nos encontramos con otro diferente y no le decimos quiénes somos, o lo que es más complicado cuando no queremos ser lo que somos y como somos.

Se propone la lectura del relato indígena: El Zorro Sagaz quiere volar (recopilado por Orlando Sánchez, un profesor indígena toba del Instituto). Se realiza una lectura modelo y luego se les solicita a los alumnos que lean el relato. Culminado el mismo, se realiza la re-narración del relato destacando los personajes que aparecen. Los practicantes preguntan a los alumnos. ¿Qué piensan respecto del cambio que hace el zorro, de su deseo de volar?¿es peligroso ¿ Un zorro emplumado ¿es un pájaro? ¿Qué diferencia hay entre ser y parecer? ¿Entre la realidad y la imagen? ¿Entre lo auténtico y la imitación? ¿Qué significa en la tradición indígena el despertar del dulce sueño del zorro, el revivir?

ISSN: 2718-8310

Los alumnos responden que: "*este relato muestra a un zorro que no quiere ser zorro, quiere ser pájaro"* otro alumno dice *"es parecido al indio que no quiere ser indio sino gaucho".* Interviene un practicante explicando que el tema no es ponerse la ropa del otro, sino querer ser otro, que actualmente nos vestimos con ropa de marca que ni conocemos, con inscripciones que ni sabemos que dicen, pero seguimos siendo nosotros. El tema no es si me pongo una ropa, sino si quiero ser otro y no indígena.

Se realiza análisis de los personajes como, por ejemplo, los hombres –pájaros, la actitud del zorro burlón, cargoso. Se destaca que, en este relato, como en otros relatos indígenas, la sabiduría está mezclada con la broma, la ironía, la risa. Se resalta que algunos tienen alas y pueden volar, otros tienen patas y pueden correr. Las dos cosas son buenas y pueden ayudarse mutuamente o complementarse, pero que el zorro no estaba conforme con su situación de terrestre. Explica el relato, cómo se arregló el zorro para colocarse plumas y volar, y hacerles creer a todos que se ha transformado en un pájaro.

Se vincula esta idea "dejar de ser zorro para ser pájaro" con la identidad. Los practicantes preguntan ¿Qué nos pasa cuando queremos ser otro y no ser uno mismo? En el relato se observa el zorro desplumado y estrellado contra el suelo, imagen que le puede suceder a quien trata de imitar a otros, en lugar de ser lo que es.

Se resalta que, para los indígenas, es muy importante que cada miembro de la comunidad, estuviera bien afianzado en su cultura, aceptando que cada ser tiene su identidad y que cada grupo social también la tiene.

En relación al binomio: realidad e imagen los alumnos dicen: "… *en tiempo de tecnología avanzada las imágenes pueden ser trucadas, entonces no sabemos si es real*".

Otro alumno agrega en: "*las fotos que vimos en la primera clase, muy difícil que estén trucadas, son de hace mucho tiempo"*. Relacionando con el tema identidad una alumna agrega: "*una cosa es la realidad, lo que somos realmente y otra cosa sería lo que aparentamos, la imagen que mostramos pero que realmente no somos"*

Los practicantes hacen el cierre de la clase, relacionando el tema Identidad personal y social con lo sucedido al zorro sagaz que quiso ser otro, aclaran que esto, puede ser peligroso incluso llevándonos a la muerte. Explican que, en tiempos actuales, muchos indígenas niegan su identidad, no quieren ser tales, no hablan la lengua, no saben su historia y no conocen sus culturas y eso es parte de un proceso de identificación negativa. Las escuelas tienen mucho por hacer en el sentido de enseñar, recrear las culturas, de tal manera que cada uno tenga una oportunidad para re-crear su identidad.

Se les sugiere a los alumnos profundizar el tema, facilitándoles bibliografía y visitando algunos sitios web para visualizar una película. Se les facilitó una guía de trabajo.

ISSN: 2718-8310

Para finalizar la clase se les solicitó que confeccionen un mapa identificando las etnias indígenas en la Argentina.

Esta clase fue amena, el clima de trabajo fue cordial, los alumnos estuvieron más relajados y curiosos. Mostraron interés por el tema, se implicaron en las actividades con mucho entusiasmo.

Tercera Jornada de desarrollo de la secuencia didáctica

Los practicantes ingresan al salón, saludan cordialmente a los alumnos. Aclaran que esta clase será una clase de integración de saberes, para ello se necesita de la colaboración de todos para realizar una puesta en común de las tareas solicitadas con anterioridad.

En primer lugar, se muestran los avances en las investigaciones de los alumnos respecto de los objetos de interés patrimonial seleccionados. Se observa un destacado interés por abordar el tema artesanías, como objeto que los identifica. Otras investigaciones focalizan el tema de las plantas medicinales, la alimentación, música indígena, entre otros.

Algunos han realizado dibujos sobre esos objetos, otros presentaron una galería de imágenes. Casi todos los alumnos han completado el mapa de la Argentina que se les ha solicitado.

En relación con las actividades de la segunda clase, los alumnos manifestaron haber observado el fragmento de la película y vieron cómo el hombre descubrió el fuego y desde allí, cambió su estilo de vida porque pudo cocer sus alimentos. Relacionaron con las formas de vida actual de los indígenas en el uso del fuego. Los alumnos manifiestan que, en la actualidad, la mayoría de las familias usa el fuego para cocer los alimentos, para cocinar las artesanías, y para protegerse del frío.

En relación con la última actividad, nube de palabras, los practicantes mostraron a los alumnos como se utiliza la aplicación para crear su nube.

Utilizando una serie de palabras, los estudiantes se mostraron muy creativos y comprometidos con la realización de la tarea. Las palabras seleccionadas fueron identidad, yo, indígena, cultura, patrimonio cultural, relatos, leyendas, música indígena, entre otras.

Por último se les pidió evaluar las clases y el aprendizaje a través de fotos. Entre los comentarios realizados por los alumnos se destacan:

Que las imágenes fotográficas les permitieron un mayor acercamiento a la realidad indígena, que fue importante el haber mirado con sus propios ojos. Una alumna señaló: "*es importante este momento porque soy yo misma la que observa, mira y ve, y desde allí realizo mi propia lectura de lo que veo".*

ISSN: 2718-8310

La mayoría coincide en señalar que una foto dispara un sinnúmero de posibilidades y oportunidades para aprender, para reflexionar, para pensar las cosas desde otro lugar. Una alumna dice: "*somos nosotros profe los protagonistas de las historia que se cuenta a partir de lo que vemos*"

Que en estas clases pudimos aprender más acerca de nosotros mismos como indígenas pero de una manera creativa, donde la imagen fotográfica nos provocó las reflexiones, discusiones y miradas acerca de nuestro patrimonio cultural y nuestra identidad. Un alumno dijo que "nosotros *no sabíamos mucho acerca del Patrimonio, ahora sabemos a qué se refiere, sabemos que es un objeto considerado valioso por alguien, por ej sabíamos que las cataratas del Iguazú son patrimonio de la humanidad pero no sabíamos por qué, ahora sabemos qué es patrimonio y qué no lo es y podemos diferenciar los objetos de interés patrimonial que son parte de nuestra cultura".*

Señalan que el relato del Zorro Sagaz fue oportuno porque, a través de él, pudieron reflexionar acerca de lo que pasa con la Identidad, qué sucede cuando uno niega su identidad y así mismo conocer las consecuencias de tal negación.

Loa alumnos expresan que: " *les llamó mucho la atención de la imagen del indio-gaucho visto en la foto N° 8, que piensan si ya desde ese tiempo habrán existido indígenas que negaban ser tales".* Los practicantes aclaran que en ésa época no había un sistema educativo que les diera la posibilidad al indígena o al inmigrante a conservar su cultura, por lo tanto, seguramente esta situación contribuía al proceso de identificación negativa.

Breves conclusiones del taller de producción didáctica n°5

Terminado el desarrollo de las clases, el grupo de investigación evaluó la puesta en marcha de la secuencia didáctica diseñada y realizaron los siguientes aportes a modo de conclusión.

Respecto de los usos didácticos de las fotografías, las propuestas elaboradas por los talleristas estuvieron orientadas a la búsqueda de caminos didácticos alternativos, apuntando construir un nuevo tipo de intervención didáctica que utilice las imágenes fotográficas de indígenas, construyendo una nueva visibilidad.

Este modelo didáctico debe permitir la vinculación de saberes interrelacionados, de modo tal que se pueda garantizar la inclusión de saberes con un sentido democratizador, cimentando las acciones en un marco de diversidad susceptibles de escuchar todas las voces y perspectivas, colocándolas en igualdad de status, a fin de evitar las interpretaciones basadas en una única postura dominante.

ISSN: 2718-8310

Docente 1 sostuvo que: "*se buscó usar las fotos de manera diferente, estuvimos acostumbrados a presentar las imágenes como algo secundario, pero nunca construir saberes a partir de observarlas, fue maravilloso porque se pone en juego la creatividad del alumnos, pone a jugar sus expectativas, lo que sabe, lo que no y lo que desea aprender*".

El punto clave estuvo en reconocer la diferencia cultural. Esto permitió transformar las representaciones iniciales de los alumnos involucrados y, a partir de allí, elaborar propuestas educativas partiendo del reconocimiento de esa dignidad y esas potencialidades, dado que el incorporar la variable cultural como elemento decisivo en los procesos de enseñanza aprendizaje supone reconocer en igualdad de estatus a los saberes escolares y a los socioculturales, de modo tal que los conocimientos brindados por las escuelas signifiquen un aporte al desarrollo de los propios saberes e identidades.

Participante 1 agrega que: *"me pareció muy importante, innovador la propuesta de enseñanza desarrollada, ya que se usó fotografía para enseñar no sólo patrimonio sino también identidad, y que todo en forma integral refiere al indígena, su cultura, su lengua, su forma de vivir, de comer, en suma de ser"*

Coinciden en señalar que las imágenes nos permitieron realizar un tratamiento de las diferencias inter- individuales de los sujetos de aprendizaje, considerando cada una de las singularidades presentes en las aulas y, desde allí, generar la posibilidad de aprender con riqueza. Practicante 1 nos dice que: "*esto se puso en evidencia cuando, por ejemplo, al inicio algunos alumnos participaban más que otros, en las producciones se vio el nivel de implicación de las familias, y el interés de cada alumno" "nosotros tratamos de animar a todos, de hacer participar a todos y darles a todos la posibilidad de aprender*"

La planificación de la secuencia didáctica en términos de competencias, permitió que los docentes, en adelante, revisen sus metodologías y estrategias, buscando establecer criterios consensuados respecto de la enseñanza y el aprendizaje de saberes sociales y culturales poniendo en tensión lo legítimo e ilegítimo en relación con saberes a ser abordados en las aulas, como también a nuevos modos de aprender, ya que el foco está puesto en el aprendizaje de los alumnos. Docente 2 señala que: "*el enfoque por competencias que incorporamos no es nuevo, busca que nosotros cambiemos nuestras tradicionales formas de enseñar, generalmente repetimos estrategias que usaron nuestros docentes hace más de 20 años, el enfoque nos invita a ser creativos generar oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos y la fotografía me parece una buena estrategia de aprendizaje"*.

Que utilizar fotografía les permitió considerar la cosmovisión indígena, atendiendo a sus prácticas y su implicancia en el proceso de socialización y transmisión de conocimiento, Practicante 2 señaló que: "*en las imágenes, se pudo visualizar la idea de familia nuclear, global propia de los indígenas, el lugar de la mujer en el cuidado de los niños, el trabajo por parte de los adultos mayores, las prácticas de caza, de crianza etc.*"

ISSN: 2718-8310

Señalaron también que las imágenes posibilitan analizar el lenguaje de los docentes, los ejemplos que utiliza para explicar cualquier materia o tema, sus actitudes hacia las minorías o culturas, las relaciones sociales entre los alumnos, los estereotipos que se divulgan a través de las diferentes imágenes fotográficas que se utilizan.

Docente 3 nos dice: "*estuvimos acostumbrados a escuchar una compana, una lectura de la realidad y de los indígenas con esas fotos, ahora nosotros somos los que estamos promoviendo nuevas lecturas, lecturas desde nuestra mirada"*

Por último, cabe señalar que las jornadas de capacitación como el taller de producción permitieron a los voluntarios adquirir una nueva visión sobre el tratamiento del patrimonio cultural en la sociedad actual, a partir de la necesidad de formar-capacitar a los docentes en temáticas específicas que posibilitan afrontar los requerimientos de nuestra realidad, para que a partir de ella puedan fortalecer la puesta en valor del patrimonio cultural, su protección y conocimiento desde una actitud participativa del conjunto de la sociedad y en el marco del rol cada vez más protagónico de las instituciones educativas.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

Capítulo VII: Discusión de los procesos desarrollados y elaboración de aportes para una pedagogía de la imagen fotográfica.

7.1. Discusión de los procesos desarrollados

A partir de la experiencia desarrollada en los talleres con imágenes, en los que participaron alumnos y docentes del CIFMA, se pudo comprobar que las imágenes tienen la capacidad de hacer tajos, de agujerear, de movilizar aquello que parecía sedimentado. Al tratarse de objetos no didactizados, no concebidos para enseñar o para "entrar en la escuela", no tienen orientaciones, instrucciones, que determinen sus lecturas, aunque en el colectivo docente tradicionalmente han venido realizándose lecturas casi unívocas o parciales de las mismas, sin verdaderamente explorar su riqueza.

Las experiencias realizadas crearon situaciones de enseñanza donde los conocimientos provenientes de la identidad cultural de los alumnos y docentes involucrados aparecieron valorizados en igualdad de status.

A partir de las imágenes fotográficas, se ha podido generar un nuevo tipo de conocimiento, una nueva lectura de las imágenes desde los propios involucrados. Las actividades han indagado directamente los recuerdos, vivencias, representaciones de los voluntarios acerca de sus familias, costumbres, gustos y proyectos. Por otra parte, las preguntas planteadas en las diferentes instancias han posibilitado resignificar los diferentes puntos de vistas, permitiendo dar un paso más en el camino de construir una producción conjunta utilizando las fotografías como estrategia de conocimiento del patrimonio cultural en el sistema educativo.

Las diferentes instancias de formación, como la de producción didáctica permitieron generar rupturas respecto de la visión y lectura que los involucrados tenían respecto de las imágenes fotográficas de indígenas y generar contra-lecturas que permitieron descubrir las particularidades que imprime cada una de las imágenes. A través de la participación activa de los voluntarios, se ha podido modificar progresivamente la visión estanca acerca de ellos mismos, construir un tipo de visualidad que los representa y, al mismo tiempo, se constituyó una posibilidad de construir contenidos y procesos que dan forma a toda cultura. Fue en el carácter colectivo, abierto y reciprocitario de estas prácticas, donde encontramos su unidad cultural, unidad que no homogeniza, sino que es capaz de reconocer la diversidad y enriquecerse mutuamente.

Durante el desarrollo del proyecto se puso en evidencia que, lejos de ser pobres, carentes, incultos, estas culturas están plagadas de matices y demuestran una apertura cognoscitiva lo suficientemente desarrollada como para poder redefinir situaciones que les permitan ser visibilizados, recuperar la voz y poder construir identidad, como también reconocer la dignidad de sus propios conocimientos, de tal manera que se les permita desarrollarse con creatividad, comprometidos con una raíz histórica y cultural clara.

ISSN: 2718-8310

Las lecturas de los textos de Sánchez(2009) permitieron a los participantes obtener conocimiento acerca de los rasgos culturales de los indígenas: ciencia, religión, vida educación, festividades, vida social, muerte, tabúes entre otras prácticas y saberes que son posibles abordar mediante las fotografías.

Barthes (1990) señala que, al mirar una fotografía, el *punctum* es algo que sale de la escena como una flecha y punza. Es el "pinchazo, agujerito, pequeña mancha, pequeño corte y también casualidad. El *punctum* de una foto es ese azar que en ella me despunta, pero que también me lastima, me punza. En este sentido, las imágenes punzaron de tal modo, que identidad y pertenencia iban definiéndose cada día en función de historias personales, familiares, colectivas, de acuerdo con sucesos, cuyunturas que, por momentos excedían el ámbito escolar, local y cotidiano, dándole un marco de referencia amplio que posibilitó una mayor comprensión de los procesos históricos de conflictos, de fragmentación y cómo tales procesos conformaron un "estilo", un "modo" de ver, de hacer y de pertenecer.

Se ha podido develar que estos grupos culturalmente diferentes, por mucho tiempo han ocultado su identidad, porque la situación en la que ésta se construye era consideraba vergonzante en la propuesta generada por la escuela. El ocultamiento, el no reconocimiento de sus saberes, interfirió en las propuestas didácticas. No se produce sólo un extrañamiento ante la "cultura escolar", sino que esta situación enmarca una forma de comportamiento; el extrañamiento surge de no encontrar en la propuesta escolar significatividad, ni referencia a sus contextos de vida.

Tan importante como hacer es ocultar lo que se hace. Atribuimos al ocultamiento esos silencios tan recurrentes en los primeros contactos con las fotografías, esa sensación de vacío e inacción que, por momento, colmaba las aulas. El desafío fue poder habilitar espacios para escuchar y apreciar las historias, las vivencias, sin vaciarlas de contenidos, sin aislarlos del marco que los contiene y los explica, buscando transmitir toda la riqueza que estas culturas poseen.

Actualmente por las características que adquieren las relaciones sociales, en cada ámbito se producen encuentros entre culturas, en cada espacio confluyen personas de orígenes diversos y con historias sociales diferentes y, en muchos casos, opuestas, contradictorias. Estos ámbitos son espacios propicios para la interacción y el intercambio de experiencia acumulada por cada grupo. Sin embargo, para que este intercambio permita a todos los sujetos enriquecerse y ampliar sus marcos de acción, es necesario que se asigne igual peso a los saberes y bagajes culturales específicos de todos, sin jerarquías. De otro modo no será posible el intercambio simétrico y, en su lugar se reproducirán experiencias de sometimiento, de exclusión.

Los aportes construidos se proponen lograr un intercambio cultural, pero sostenido no sólo por las experiencias particulares de las personas singulares que participaron en ellas, sino también por las experiencias acumuladas históricamente por los distintos grupos de pertenencia.

ISSN: 2718-8310

Desde esta perspectiva, se consideró que es posible reconstruir una matriz reconocible por todos los grupos culturales cuyas experiencias comparten la misma base, a partir de lo cual, pensar una construcción "macro" que respete lo diverso y se nutra de todos los elementos que la componen, sin imponer un modelo acabado concebido a priori, pero sin resignar por ello la posibilidad de conquistar consensos amplios, abarcadores de grupos sociales más allá de los micro-contextos particulares. Hacerlo significa, desde la escuela, reconocer la existencia de otras categorías ordenadoras de lo social, diferentes a la producida por la ciencia, categorías silenciadas, ocultas, que son las que efectivamente organizan la realidad social y cultural de los diferentes grupos excluidos por un modelo, pero que son parte insoslayable de toda sociedad.

Lograr que la enseñanza responda a las características de los alumnos indígenas dentro de un enfoque intercultural no es tarea fácil, se necesita un espíritu de cambio, una disposición al servicio para mejorar la calidad y un arraigo comprometido en la comunidad.

La fotografía debe ser usada como estrategia de conocimiento en la formación docente, pues nos permite conocer las diferentes formas de vida a lo largo del tiempo, y puede ser usada como forma de registro de la historia y como testigo de los diferentes acontecimientos acaecidos.

La imagen, según Gruzinski (1999) permite la transmisión, la fijación, la visualización de un saber, hay un valor pedagógico en las imágenes porque nos enseñan cosas, nos transmiten algo, fijan una memoria y estructuran una referencia común. En una línea similar de pensamiento, el historiador del arte Didi-Huberman sostiene que para saber hay que imaginarse, hay que poder representarse visualmente ideas y conceptos, experiencias, sensaciones y que esa imaginación no es un acto libre de asociación, sino un tiempo de trabajo con las imágenes (Didi-Huberman, 2003)

En el ámbito educativo, muchas imágenes tienen la capacidad de hacer ingresar a las escenas de formación, temas, preguntas, problemas, que tal vez por otras vías o en otros escenarios no se habrían planteado.

Sontang (2005) en uno de sus clásicos libros, "Sobre la fotografía" dice que: "…nadie jamás descubrió la fealdad por medio de las fotografías. Pero muchos, por medio de las fotografías, han descubierto la belleza. (…)"

Nos invita a descubrir el valor educativo del extrañamiento de la mirada, de entender la subjetividad como experimentación de algo diferente, se trata de ensayar otras formas de ponernos en juego en el espacio escolar, desde la inquietud de explorar nuevos lenguajes para la educación, que nos vuelvan más atentos y sensibles a la relación con el otro, en lugar de pensar esta relación de forma predeterminada.

ISSN: 2718-8310

La posibilidad de conocer a ese otro utilizando fotografías, es una oportunidad pedagógica que nos impulsa a explorar el espacio de la diferencia de manera imaginativa y creativa.

Larrosa nos advierte acerca de la existencia de "imágenes y miradas conclusivas", donde lo que miramos aparece cubierto de explicaciones (Larrosa, Assuncao y De Sousa, 2007:23). Frente a ello necesitamos propuestas educativas radicales para extrañar la mirada sobre cómo aprendemos, cómo miramos, cómo interpretamos, tomando conciencia de los discursos que encarnamos y abriéndonos a la posibilidad de imaginar otras gramáticas.

En la formación docente habrá que habilitar un espacio para deseducarnos de nuestras formas de estar presentes, creando una propuesta especial para desnaturalizar los modos en que nos han enseñado a mirar, escuchar, oler, tocar, saborear…ser. Una propuesta para repensar los modos en que habitamos nuestro cuerpo y nos relacionamos desde éste. Una invitación a convertir las relaciones personales en un terreno fértil para la educación, explorando cómo generar y compartir saberes atentos a las posibilidades que permite el encuentro con el otro.

En relación con la imagen fotográfica del indígena, se ofreció una imagen que mostraba la diferencia, que por mucho tiempo no fue otra cosa que la imagen que plantea la falta, un dedo que apunta directamente a lo que cree que falta, a lo que entiende como ausencia, a lo que supone desvío, a lo que se configuró como anormal. En las imágenes (fotos n°: 2,3,4,5,6,7) puede observarse la presencia de los diferentes-inexistentes que, por mucho tiempo, fueron vistos de ese modo, vacíos de culturas, carentes a dotar.

Esta investigación ofreció una oportunidad para desarrollar una nueva visión del indígena a partir de realizar lecturas de las imágenes fotográficas con ojos de indígenas, buscando hacer visibles nuevas formas de mirar, proponiendo una suerte de subversión de la mirada, demostrando que las lecturas e interpretaciones que se han realizado acerca de las imágenes de indígenas, no están hechas más que de fragmentos que representaron la alteridad deficiente, trastocando la experiencia de la mirada.

El camino del diálogo y la colaboración intercultural será el camino del saber que será necesario transitar. Las posibilidades para avanzar en el diálogo y la colaboración intercultural se vieron favorecidas a partir del desarrollo de algunas corrientes de pensamiento que reflexionan críticamente acerca de las pretensiones de superioridad civilizatoria de Occidente, como de sus instituciones, incluyendo la ciencia como modo de producción de conocimiento.

En relación con las imágenes, los participantes sostuvieron que no existe una lectura unívoca, universal. Todas son, de algún modo, particulares y relativas a las condiciones en que son producidas y cómo son producidas. Pero en ese diálogo con las imágenes y con las diversas formas del saber y, en procesos de colaboración intercultural, se reconocen saberes, prácticas, la herencia cultural, se aprende a profundizar el conocimiento sobre la lengua y la cultura de los pueblos indígenas, sus cosmovisiones, tradiciones, asumiendo que estos nuevos modos de leer las imágenes fotográficas ayudaría a los indígenas, a los docentes indígenas y a los

ISSN: 2718-8310

docentes en formación, a entender la realidad y a tener elementos que les permitan superar la relación de desigualdad en la que se encuentran.

En este sentido, la interculturalidad estaría signada en el marco del concepto freireano de lo "inédito viable" que tiene el sueño y la esperanza del cambio, que propone un diálogo dialógico desde una postura ética para construir conocimientos y para establecer prácticas educativas significativas.

El concepto de interculturalidad también implica una dimensión política, en el sentido de transformación de una realidad partiendo de los propios actores protagonistas de esa realidad. "Ser más" "estando con el mundo y no en el mundo" buscando liberar a las personas por sobre lo eurocéntrico, lo hegemónico que negó siempre la otredad, apostando por la unión, el reconocimiento y una fuerte reivindicación de la propia cultura que permita cuestionar la cultura impuesta como los modos de ver al otro, buscando a través de un trabajo de empoderamiento, de despertar la conciencia crítica para poner en cuestión las prácticas hegemónicas.

El reto es mirar a la interculturalidad como oportunidad para tejer tramas, articulaciones para construir, desarrollar, convivir juntos, conocer al otro desde su idiosincrasia y su particularidad para juntos ir por el camino del diálogo de saberes, conocimientos y prácticas , reconstruyendo vínculos que permitan la emergencia de nuevos enunciados, sentidos que permitan el intercambio de saberes como la concreción de una sociedad más justa y equitativa en los diferentes ámbitos sociales, económicos como culturales Sagastizábal (2004).

7.2 Reflexiones acerca de la relación imagen y educación

"…*La escuela no es una cosa que se inventó en cuatro días, es un proceso de varios siglos que amasó y cristalizó una de las instituciones más exitosas de la cultura humana, como es un sistema para enseñar masivamente y para cumplir el mandato de enseñar a todos. Hasta tal punto es lo mejor que tenemos, que no hemos encontrado otra alternativa, entonces, sino no hemos encontrado ninguna, tal vez sea hora de pensar cómo se la mejora, antes de satanizarla*..." [1] A partir de lo planteado por Feldman respecto de la institución escuela y teniendo en cuenta el vínculo entre escuela y cultura de la imagen, se considera necesario re-pensar y re-definir estos vínculos, buscando identificar las rupturas y continuidades en

[1] Feldman, D.(s/f): *En Escuela de Maestros*. En canal Encuentro. *Capítulo La Enseñanza.* https://www.youtube.com/watch?v=yzsuvBzsnfk. [consulta 8/03/2016].

ISSN: 2718-8310

dichas relaciones, para comprender cómo interactúan en la configuración de nuevas disposiciones, estrategias e intervenciones áulicas.

Meireu (2013) nos dice que "la educación tiene como propósito la emancipación entendida como la capacidad de poder expresarse, de defender creencias, de ejercer un pensamiento crítico y ser sujetos libres que deciden sobre el bien común". Desde este posicionamiento, educar supone creer que es posible el cambio mejorando la sociedad que construimos entre todos. Serán las escuelas y los docentes los actores claves en las transformaciones de los regímenes escópicos, reorganizado las posiciones del observador y de lo observado, generando nuevos vínculos, relaciones, develando las relaciones entre saber y poder, aparatos y discursos institucionales implicados.

La pedagogía moderna adoptó muchas formas visuales: lecciones de cosas, armarios, de exposición en las aulas, museos escolares, mapas, cuadros y retratos para colgar de las paredes, estatuas, mobiliario y arquitectura escolar, incluso los códigos de vestimenta y los regímenes de apariencias en las escuelas (Dussel, 2009). Todos constituyeron maneras, modos de educar, de ver a lo escolar y los sentidos que debían construirse en esos escenarios en relación a las experiencias visuales que se generan. El "ver" se volvió tan importante como la construcción de sentidos alrededor de lo que se veía. El "mostrar" era tan importante como el "contar": dispositivos que representaban el mundo y estaban vinculados a la noción de verdad.

En este sentido, Meirieu, en una publicación reciente, dice que "*con la aparición de la escuela de Jules Ferry, reencontramos toda la ambigüedad de la imagen (...). Las imágenes son condenables porque distraen la inteligencia de lo esencial, pero, simultáneamente, son necesarias para captar la sensibilidad, dar pie a la memoria y permitir que se represente aquello que no es capaz de ser pensado, como la justicia o la nación, por ejemplo. De esta manera, la escuela hará un consumo fabuloso de imágenes piadosas, pretendiendo, por otra parte, formar al alumno en el uso exclusivo de la razón.*"

La relación entre imagen y educación abre una serie de interrogantes y cuidados que se deberían pensar, discutir a la hora de implementar las imágenes como estrategias de conocimiento, "*aceptando el desafío que propone el mundo de las imágenes al saber"*. Afirmación citada por George Didi-Huberman, (2005) recuperando una observación que realizara Benjamin.

Meirieu (2013) nos dice que fueron los pedagogos de la "Escuela nueva"[2] los que identifican a la imagen como una herramienta de adoctrinamiento de las conciencias, denunciaron el carácter peligroso de las mismas, apelando por su desaparición y por su reemplazo por los croquis científicos, donde las imágenes constituyen una abstracción, como modo de pensar el

[2] Escuela Nueva es un movimiento pedagógico de carácter progresista, crítico con la educación tradicional, que surgió a finales del siglo XIX y se desarrolló en el siglo siguiente. http://es.wikipedia.org/wiki/Escuela_Nueva

ISSN: 2718-8310

mundo. Las rupturas con las imágenes y su uso pedagógico devienen de las tradiciones platónicas, donde ya se planteaba una desconfianza de las imágenes, hasta que surge la "educación con la imagen" como se conoce en la actualidad.

Es necesario considerar que no educamos en abstracto, sino desde la escuela en un tiempo histórico, en un espacio geográfico, connotando trayectorias vinculares y de conocimiento, con formas singulares que contienen tanto la historia de vida de nuestros alumnos como nuestras trayectorias personales. Es decir, las escuelas existen en una relación dialéctica entre diferentes órdenes de tiempos históricos sociales (pasado, presente y futuro); están situadas en un contexto político, social, económico y científico/cultural que las coloca en la necesidad de asumir ciertos propósitos de enseñanza inmediata, y en la construcción de ciertas condiciones que, en proyección, permitan nuevas y mejores realidades en claves de equidad y justicia, de inclusión y calidad formativa.

Por otra parte, cabe señalar que el modo singular en que la escuela argentina asumió la construcción de lo común, anuló la heterogeneidad y el vínculo entre el conocimiento escolar y cotidiano, la cultura de origen y la cultura escolar.

El desafío actual supone construir la experiencia común, sin que eso requiera de la negación de las identidades. Colocar a las imágenes en las escuelas como medio de formación o estrategia de conocimiento nos invita, entonces, a pensar qué pasa con el lenguaje de las imágenes en el contexto escolar, identificando qué tipo de conocimiento produce. En muchos casos, esto se entiende cuando se logra identificar quién y por qué la creó y en qué contexto.

El uso de las imágenes en las escuelas, desde el comienzo, ha sido bajo condiciones que permitían ejercer el control seleccionando y organizando lo que se podría ver. José Luis Brea dice que la episteme escópica, característica del S XX ha estado asentada en aquella lógica: la de someter a ciertos objetos que estarían permaneciendo vedados u ocultos en el campo escópico a un procesos de visualización o de tracción a la conciencia. Brea (2007)

El pedagogo Meirieu en "El niño, el educador y el control remoto" hizo referencia sobre el aprender a mirar y sobre el lugar de las imágenes en las escuelas, distinguiendo tres problemáticas que pueden constituirse a modo de pistas para pensar el trabajo con las imágenes en las escuelas.

En primer lugar, aprender a mirar. No se trata solamente de mirar, sino de dejarse impresionar en todos los sentidos, guiar la mirada, decidir sobre lo que miramos y explorar aquello que no se nos da a la vista. En segundo lugar, atender a la inteligencia del relato: buscando construir relatos, atendiendo a la capacidad de articular sentidos. "*insisto mucho sobre la construcción del relato porque, cuando observo la forma en la cual los niños y los adolescentes dan cuenta de lo que viven, constato su incapacidad de articular los fragmentos de su vida en un relato coherente. Su historia tiene la apariencia de un videoclip donde todo colisiona sin que nada tenga vínculo ni sentido. Esta desarticulación - que puede, en las formas de arte muy elaboradas, ser objeto de una investigación estética muy interesante - es devastadora para el*

ISSN: 2718-8310

desarrollo de la persona. La incapacidad de transformar los hechos en acontecimientos aplasta al mundo, y me prohíbe decir "yo", ponerme en relación con el mundo, situarme en relación a otros..."

Como tercera pista, nos ofrece la construcción de lo simbólico. Esta perspectiva nos invita a comprometernos en un verdadero trabajo pedagógico donde podamos identificar y nombrar emociones para no quedarnos en la Edad Media donde "la *imagen es la miel en el borde de la copa que permite tragarse la porción maléfica"*

El trabajo en las escuelas con las imágenes implica realizar una mirada crítica que desconfía, que toma distancia, que se muestra con cierta intencionalidad, buscando generar crítica, traer a la luz aquello que permanece oculto, ver más allá de lo visible, más profundo, más lejos, ver lo que otros no ven.

Desde ese lugar, se invitó a los alumnos a des-ocultar, a ver más allá de lo visible, de lo aparente. Y por otro lado, la mirada atraída que "se entrega" a los placeres de la imagen y se deja seducir y, desde ese lugar, se usan las imágenes a los fines de captar la atención para impresionar, para usarlas como actividad motivadora, en coincidencia con lo planteado por Comenio, la imagen sirve para "avivar ánimos", para cautivar a los alumnos y producir conocimiento.

En el caso de las imágenes de indígenas de principio del S. XIX que se han analizado en esta investigación, importó conocer el contexto de producción y circulación de las imágenes, para luego identificar en ellas, tal como lo dice Didi- Huberman (2005) ¿la imagen puede dar lugar a qué tipo de conocimiento?. Apelamos a descubrir en ella los saberes, las prácticas, los sentidos que estaban contenidos en cada imagen, identificando las formas de visualidad instalada, explicitando los regímenes de visibilidad que definían lo visible e invisible, como los modos de mirar y del ser visto.

Mitchell (2005) sostiene que "*la visión es una construcción social que se aprende y se cultiva, que la cultura visual no es sólo un repertorio de imágenes sino un conjunto de discursos sociales que construyen posiciones, que se inscriben en instituciones y prácticas que les otorgan el derecho a la mirada*". Estas ideas se constituyen base para generar un replanteo acerca de cómo se debe gestionar conocimiento en las escuelas, respecto de las imágenes, sobre todo de indígenas, cómo producir saber y qué gramática se utiliza para comprenderlas, dado que son las escuelas y los docentes los actores claves en las transformaciones de los regímenes escópicos vigentes.

Son muchas las transformaciones y muchas las esperanzas que anidan en estos tiempos que nos tocan protagonizar. Tiempos de búsquedas y de convicciones, de obstinaciones y preocupaciones que pugnan por encontrar los mejores modos de enseñar, de ver y ser vistos. Esos modos encuentran en la participación y la reflexión crítica de nuestro hacer una estrategia valorable de construcción.

ISSN: 2718-8310

Dicho en palabras de Brea, estamos asistiendo a "cambios fundamentales que tendrán como consecuencia la puesta en suspenso de la episteme escópica que era característica del alto modernismo, de tal modo que la presuposición de un espacio de inconsciencia/invisibilidad en su dominio no se corresponde ya con la estructura epistémico/cultural que efectivamente va a caracterizar a la de nuestro tiempo.

7.3. Aportes para una Pedagogía de la Imagen Fotográfica

Siguiendo a Abramowski, (2015)[3] se puede decir que las imágenes tiene un gran poder de activación de la atención de los espectadores. Hay imágenes que nos miran, que nos devuelven la mirada, que nos punzan, que nos clavan, que nos acompañan toda la vida. Las imágenes son poderosos vehículos de transmisión de ideas, emociones, (Malosetti Costa, 2005)

Los participantes del taller han podido construir aportes para una pedagogía de la imagen fotográfica del indígena, cuya propuesta se transcribe a continuación.

- La propuesta educativa que se formula, y se desarrolle, debe partir del reconocimiento de la dignidad del educando, o de cualquier persona que se pretenda educar, de sus potencialidades, dado que al incorporar la variable cultural como elemento decisivo en el proceso de enseñanza aprendizaje, supone reconocer en igualdad de status a los saberes escolares y los socio-culturales;

- la idea clave es, partir de la diferencia como base de la igualdad, y no desde la discriminación, de modo tal que los conocimientos brindados por la escuela signifiquen un aporte al desarrollo de sus propios saberes e identidades;

- el modelo didáctico que se debe proponer es de interrelación entre culturas, que se basa en el respeto hacia las identidades ocultadas. La enseñanza debe ser adaptada a la comprensión y capacidad de los alumnos, pues el proceso de aprendizaje permite organizar y significar experiencias de aprendizajes;

- es preciso enseñar a niños y jóvenes con métodos que permitan estimular la creatividad, solidaridad, capacidad, métodos que reconozcan la necesidad de personalizar el proceso de enseñanza- aprendizaje utilizando el conocimiento y las creencias de los alumnos como punto de partida del proceso;

[3] Abramowski, A.:(2015) *¿Cómo mirar, mostrar, sentir y enseñar en un mundo que mira, muestra y siente demasiado?* en curso de posgrado virtual Educación, Imágenes y Medios. Flacso. Buenos Aires.

ISSN: 2718-8310

- se debe apuntar por definir metodologías y contenidos escolares que permitan a los jóvenes valorar su cultura para preservarla, e impulsar su desarrollo. Ello exige que los docentes seamos conocedores de las representaciones iniciales de los alumnos, sus saberes previos, de su contexto, a fin de estimular a los jóvenes a conocer, comprender y valorar su propia comunidad, reforzar su autoestima e identidad personal y cultural;

- se deben buscar las estrategias pedagógicas que permitan el desarrollo de propuestas educativas integrales y contextuales, que respondan a las demandas educativas de una sociedad caracterizada por la existencia de distintos grupos sociales y/o étnicos;

- será fundamental que el docente, que se desempeñe en un contexto multicultural, posea los suficientes elementos de análisis y reflexión de su propia práctica educativa y de todos aquellos elementos intervinientes en la toma de decisiones institucionales, áulicas y comunitarias;

- el docente indígena debe conocer y comprender los nuevos aportes de la psicología, pedagogía, antropología y, a partir de ello, generar alternativas de trabajo áulico y que postule una actitud de apertura y de diálogo permanente.

Estos aportes plantean una nueva práctica educativa-formativa que parte de reconocer la diversidad, de entender la construcción de lo social desde los saberes de los sujetos involucrados en tales procesos, de redefinir los diversos aspectos vinculados con los procesos de enseñar y aprender. A partir de considerar la diversidad socio-cultural, de cambiar desde una escuela orientada a civilizar y castellanizar a los pueblos indígenas por otra que afirme el respeto de su herencia cultural y su potencial para el futuro, podrá ser posible la incorporación de una nueva mirada que considera la diversidad como sustrato determinante de las nuevas concepciones y decisiones que deben tomar los docentes que se desempeñan en esos contextos educativos y formativos.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

Conclusiones generales de la investigación

Preguntarnos por nuestra forma de mirar no es fácil, no sólo porque todo acto de reflexión propia conlleva ya una dificultad mayor, al enfrentarnos a supuestos sobre los que usualmente no nos detenemos, sino porque pocas veces se lleva dicha reflexión al terreno de lo visual y de la mirada. De alguna manera el prejuicio siempre se hace presente, de allí la dificultad para transformarlo, para devolver cierta transparencia a nuestra mirada. Sin embargo, es posible enfrentarse a los prejuicios de la mirada si comenzáramos a tener una mirada más atenta, es decir, una mirada preocupada por dar lugar a la aparición del otro, en lugar del prejuicio que suele antecederlo.

La mirada a las diversas fotografías de indígenas nos permitió hacer conscientes las formas de lecturas, asociadas generalmente a prácticas discriminatorias, racistas, ancladas en las diversas formas de mirar que nos parecen normales.

Los talleres de formación y de producción se orientaron a construir otras visibilidades, sacando a las fotografías de indígenas de las interpretaciones cerradas, y de discursos codificados para contemplarlas y entenderlas buscando construir otra forma de mirar, usando las imágenes para ayudar a mirar diferente.

Puede ser, que la palabra ayuda puesta en este contexto nos suene a esa ya establecida forma de pensar la educación, como un acto de ayudar a otro a aprender. En este caso, apostamos por ayudar al otro a experimentar. Se entiende que la experiencia de ver una foto no es la misma de tomar una foto. La experiencia de tomar una foto no es la misma que la experiencia de haber sido partícipe de la escena fotografiada.

Se buscó ayudar a mirar, dar a mirar, y ayudar a hacerse preguntas acerca de la forma como estamos mirando, evadiendo la mirada prejuiciosa y mostrando en las fotos lo que ellos y ellas podían ser: jóvenes, ancianos, trabajadores, personas, buscando tener una mirada ética que se preocupe por no anticipar la experiencia de lectura sobre el otro basado en estigmas (Goffman,1963), en una mirada hostil donde el otro no tiene cabida, sino una mirada que se preocupa por no anticipar el encuentro, por no clasificar anticipadamente, o por preguntarse críticamente, por el estigma que se le ha asignado al otro. En fin, una mirada que, ante todo, es una experiencia de la mirada, tanto para el uno como para el otro, un doble juego en el que los que se encuentran son a la vez huésped y anfitrión de la mirada del otro, una mirada hospitalaria en la que haya una verdadera transformación de la mirada.

Las fotografías permitieron la posibilidad de establecer diálogos, análisis e interpretación en un sentido y en una dirección diferente al que usualmente se realiza; las imágenes fotográficas adquirieron desde este sentido, la función articuladora entre los representados, los presupuestos personales y conceptuales, de tal forma que en ese cruce de miradas y percepciones y de diálogos, la imagen se constituyó en una fuente de información, de saber y comunicación diferente**.**

ISSN: 2718-8310

Durante el desarrollo de la secuencia se pudo comprobar que el uso de la fotografía en la enseñanza del patrimonio cultural, es un excelente recurso para ejercitar el pensamiento crítico y creativo de los niños poniendo en marcha los mecanismos de la imaginación creadora y dando espacio a otro tipo de comunicación: la del sentir y pensar, asumiendo una posición activa sobre lo que ven. Su creatividad les permitió ir más allá de la imagen que ven, desarrollando sus propios pensamientos en relación con ellas, adquiriendo así información y reconstruyendo la visibilidad bajo otros cánones que no se corresponden con los tradicionales y estereotipados.

La idea anticipatoria inicial, respecto de la visualización de imágenes fotográficas de indígenas por parte de los voluntarios en esta investigación, permitió cuestionar las categorías de realidad pura convencionalmente atribuida a las imágenes. Esto fue comprobado durante el desarrollo de la investigación en sus diferentes tramos. En primer lugar, poniendo en evidencia que se construyó una visualidad asociando a lo indígena con lo exótico, con lo salvaje, con lo inculto y que eso devino en la "concreción" de la normalidad.

Se pudo pensar y construir una propuesta que buscó romper las dinámicas de condicionamiento de las cultura hegemónica, sus moldes de representación y percepción de lo visual, explorando otros escenarios para la mirada, la escucha y la expresión del ser que permita la proliferación de subjetividades y que posibilite otras formas alternativas de generar y compartir saberes utilizando las imágenes fotográficas como estrategias de conocimiento.

Apreciaciones respecto de las imágenes fotográficas.

El concepto de imagen está relacionado con otros conceptos, tales como pensamiento, percepción, imaginación, lenguaje y muchos otros. Por esta razón, es difícil pensar a la imagen de forma aislada, esto es, sin abordar la tarea desde un punto de vista conceptual más inclusivo.

Didi- Huberman (2005) en un pasaje dice : "d*ebemos intentar, delante de la imagen, pensar en la fuerza negativa que hay dentro de ella…Hay un trabajo de lo negativo dentro de la imagen una eficacia "oscura" que, por así decir, corroe lo visible (el orden de las apariencias representadas) y asesina lo legible (el orden de las configuraciones significantes)".*

Al mostrar una fotografía y preguntarles a los participantes ¿qué ven? la mayoría de ellos dicen lo que se supone que esa imagen debería mostrar y comienzan a llenar la foto, la imagen, de palabras que ya tenían y que no son propias de la imagen.

Al interpretar una imagen, se imagina que toda imagen viene con alguna palabra impregnada. Por ej. foto de niño flaco- negro, es foto que habla de la pobreza. Esto da cuenta de que existen asociaciones inevitables por el uso que culturalmente se hace de las imágenes, por lo tanto, en el uso educativo de las imágenes puede haber trampas que habrá que develar.

ISSN: 2718-8310

Siguiendo en esta línea de apreciación, el uso que hace la educación formal de las imágenes es también engañoso: nos muestran cierta verdad, que en algunos casos, tiene relación con la magia, con la mercancía, sumado a la imposibilidad de poder explicarlo todo, o verlo todo. La dificultad entonces parece residir en que no es posible representar la realidad, o no puede percibirse la realidad tal cual es. Esto pone en tensión el estatuto de la imagen fotográfica.

Las producciones realizada por los voluntarios en esta investigación advierten sobre la necesidad de cuestionar el valor de verdad de las imágenes, evaluando el grado de realismo de las mismas; como también el recorte de la realidad que presentan.

Nos preguntamos: ¿Cuántas mediaciones tiene la imagen respecto de lo real? ¿Qué muestran las imágenes? ¿La imagen es una mediación en medio de una relación, o de relaciones? ¿Los usos, sentidos y representaciones tienen que ver con las relaciones que hay detrás de quien produce las imágenes? ¿Quién es el espectador y con qué intenciones el espectador mira las imágenes?

En los diferentes talleres el grupo de investigación pudo darse cuenta que no es fácil correrse de la mirada pre-establecida para dar paso a una nueva visualidad. En este sentido Benjamin (1989) decía que tal vez la tarea más importante es educar al espectador, que no está preparado para mirar este tipo de arte que llega a nuestros ojos, buscando recuperar las experiencias artísticas.

No hay fotografía que pueda hacer cambiar las formas en que los sujetos miran el mundo, los que desean ver negros/pobres/ indios lo seguirán viendo, aunque el plano sea más abierto.

En esta línea, la influencia de los medios es muy importante. Los medios de comunicación interpretan lo que cree desea ver la gente. Los medios tienen dos fines: producir dinero y reproducir las formas como quiere que se muestre la realidad, justificando que es el espectador, quien desea ver este tipo de imagen, y por ello, es válido lo que nos dice Benjamín que habría que enseñar a mirar las imágenes.

Se acordó que, el nivel educativo debe enseñar a mirar el mundo de imágenes que nos rodea, enseñar en el sentido de dar señales, permitir mirar hacia un lugar, enseñar cómo dar a mirar.

La experiencia del primer taller de producción didáctica pudo develar que no se puede mirar cualquier tipo de imagen; y que muchas de ellas nos dejan sin palabras, mudos. Se entendió que cuando menos palabras tenemos para decir sobre una imagen es mucho mejor. El silencio nos dice que, hay algo que no podemos saber; no podemos nombrarlo. Pero aún con esas limitantes las imágenes posibilitaron vínculos para conversar sobre lo mirado, en una experiencia particular compartida.

ISSN: 2718-8310

Se precisó que son los docentes quienes deben generar los espacios formativos para cuestionar, pensar, analizar y establecer otros registros que supere la percepción homogénea que por mucho tiempo fue considera la única válida en el sistema educativo.

En este proceso, se consideró que muchas veces cuando miramos, cuando se mira, tenemos prejuicios que definen nuestras percepciones como por ejemplo pensar que estamos mirando a personas débiles.

Los talleristas consideraron que "*debemos tener la capacidad de entendernos*". Interactuar nos permite tener una primera idea de reconocernos como sujetos de prejuicio. Nuestro ojo está orientado para buscar el momento de confirmar nuestros prejuicios, antes de ver una fotografía ya se sabe cómo debe ser eso que aparece representado. Ese prejuicio opera cuando uno debe fotografiar o mirar a otro desconocido, esto es lo proto-fotográfico; prejuicios que anticipan nuestra experiencia de hacer imágenes y de mirar imágenes

Las fotografías permitieron instalar una forma de hablar concreta acerca de eso que nos pasa con las miradas, las formas de mirar y, por ello, se consideró necesario, re-educar las miradas. Se entendió a las fotografía como un enigma. Ella, convoca a interpretar, criticar, en suma, a crear y pensar, pero de manera inacabable. La fotografía es fuente de asombro, nos hace pensar e imaginar, soñar y ver, puede incitarnos a filosofar, debe invitarnos a meditar.

A través de la fotografías, se buscó contribuir al fortalecimiento de la educación como vínculo entre la tradición de los pueblos indígenas con su futuro, tomando en consideración el contexto en el cual se desarrolla la vida de cada uno de los actores intervinientes en este proceso y las necesidades de aprendizaje que derivan de él.

A partir de la utilización de un enfoque interdisciplinario e intercultural se pudo establecer una relación entre imagen y pedagogía, construyendo una teoría y diseñando prácticas pedagógicas que involucran el conocimiento y la sabiduría de los indígenas como contenidos a ser enseñados por los futuros docentes.

Se incorporaron diversas formas de producción de conocimiento, otras epistemologías alternativas a las académicas tradicionales, recuperando distintas maneras y estrategias de producción cultural del conocimiento. Sagastizábal (2004).

Se propusieron miradas críticas, a partir de la reflexión, tanto de lo propio como de lo ajeno. Se permitió reflexionar críticamente sobre el rol docente en contextos propios y contrastarlos con el ejercicio del rol en contextos de actuación, como aquellos que provienen de matrices culturales distintas a la indígena. Esta perspectiva permitió instalar el diálogo intercultural en los procesos de aprendizaje.

Esta investigación propició el desarrollo de competencias que conllevan a un aprendizaje autónomo creciente del estudiante indígena, promoviendo compromiso personal con su propio

ISSN: 2718-8310

aprendizaje, perspectiva desde la cual contribuye también al desarrollo de su autoestima. Esto implicó compromiso y responsabilidad del alumno en sus aprendizajes.

Se consideró que la educación intercultural bilingüe está en una situación privilegiada para "reconstruir" las relaciones entre personas de culturas diferentes, en la medida que puede desarrollar prácticas en las cuales "el otro es reconocido como un legítimo otro en la convivencia". Desde esta perspectiva, la interculturalidad no sólo es un discurso normativo, que define ciertos ideales sociales o una metodología pedagógica mediante la cual se pueden establecer determinado tipo de relaciones entre las diferencias culturales. Es una práctica que necesita ser asumida desde la reflexión de la experiencia que se vive en relación a personas de culturas diferentes; una práctica que está fundada en la experiencia que se vive con el OTRO y que se procesa en relaciones de conflicto cultural, buscando, precisamente, su transformación.

En coincidencia con Schwab[4] se entendió el desarrollo del currículum como un proceso de deliberación constante, donde se formulan alternativas de acción a comprobar en situaciones reales. El currículo entonces se define en un espacio donde profesores especialistas, administradores e investigadores, comunidad indígena, vienen a concertar una acción en colaboración.

Bajo esta perspectiva el proceso de investigación-acción participativa desarrollado permitió a los voluntarios e investigadora a orientar el cambio en las prácticas educativas, pretendiendo mejorar la práctica y comprenderla a partir de la participación de todos los sujetos colaborando coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación.

La definición curricular se constituyó en una coyuntura novedosa para incorporar saberes, conocimientos, valores, la riqueza de las culturas y planificar el necesario balance entre los contenidos disciplinares, pedagógicos y didácticos requeridos para el desarrollo del proceso de aprendizaje en el contexto de la educación intercultural bilingüe.

Los voluntarios han realizado diferentes esfuerzos para la apropiación de saberes, conocimientos, que emanan desde diferentes fuentes de conocimiento de las culturas, por ej lo presentado por el Dr. Orlando Sánchez en su libro: Rasgos culturales de los Tobas y otras publicaciones para a partir del conocimiento de tales saberes, de la apropiación de perspectivas se gestionen intervenciones áulicas inclusivas, utilizando la vía educativa y de la imagen fotográfica como una vía que posibilite un mayor conocimiento de las culturas, de sus saberes, valores y cosmovisiones.

La investigación - acción permitió entender la enseñanza, y además investigar sobre ella, el grupo de voluntarios se han implicado en un proceso de reflexividad compartida; integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las diferentes experiencias que se desarrollaron buscando siempre introducir mejoras progresivas. El hecho de haberlos

[4] Schwab, J(1998): Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum en Gimeno S. y A.Perez Pág, 197.

ISSN: 2718-8310

involucrados en este proceso de investigación contribuyó a la formación de los docentes y alumnos para adquirir experiencias de investigación de su propia práctica, como uno de los elementos imprescindibles, para responder al reto de mejorar la calidad de la enseñanza, día a día.

En relación al proceso de aprendizaje, la apropiación de las herramientas de análisis y valoración permitió que cada alumno sea sujeto creador y recreador de cultura. Usando fotografías no sólo se trató de crear una estructura educativa para personas que se hallan en condiciones de desigualdad mediante una didáctica de las imágenes fotográficas, sino que se apuntó a conseguir que todos los voluntarios sean capaces de competir, vivir y enfrentarse en igualdad de condiciones con personas de otros ámbitos culturales.

Las fotografías han permitido reconocer los valores, los modos de vida, las representaciones simbólicas a las cuales se refieren los seres humanos, individuos, sociedades en sus relaciones con los otros, y en su manera de percibir el mundo, reconociendo las interacciones que intervienen, a la vez, en los múltiples registros de una misma cultura y entre distintas culturas, en un espacio y tiempo. Esto los implicó en procesos de participación y producción activa, para que a través de las imágenes fotográficas puedan transformar su patrimonio cultural en contenidos de enseñanza.

A través del análisis de las diferentes fotografías los involucrados han podido apropiarse de herramientas que les permitan ver con otros ojos su realidad, y a partir de allí, poder decidir sus propios procesos de formación cultural y lingüística, como así también la participación de las comunidades en la toma de decisiones respecto de su educación y su futuro, de manera de restituirles el derecho al control sobre los procesos de transformación cultural y lingüística por los que atraviesan sus pueblos.

En relación a la propuesta educativa del Instituto CIFMA el informe de investigación que se presenta da cuenta de que esta institución está dedicada específicamente a la formación, capacitación e investigación en Educación Intercultural Bilingüe, con presencia y participación indígena, contribuyendo a la concreción del derecho Constitucional a una Educación Intercultural Bilingüe. El modelo educativo respeta la identidad cultural social y lingüística de los pueblos indígenas y posee un estilo propio basado en el diálogo intercultural de los actores involucrados, en el compromiso para con los Pueblos Indígenas, con un fuerte protagonismo de los mismos en la toma de decisiones.

Las últimas tendencias pedagógicas abogan por una mejor profesionalización docente y destacan la capacidad investigadora de los y las profesionales de la educación. Esta perspectiva del profesorado reflexivo, crítico representa un nuevo marco conceptual sobre cómo entender el desarrollo profesional y, por tanto, una manera distinta de relacionar teoría y práctica.

ISSN: 2718-8310

Las funciones de investigación contribuyeron a afianzar y desarrollar la educación intercultural bilingüe como propuesta educativa innovadora, que necesita se generen conocimientos y saberes útiles para su desarrollo.

Importó alcanzar un conocimiento transformador de la práctica docente Intercultural Bilingüe. Por eso, fue preciso despertar la actitud crítica hacia la cotidianeidad del funcionamiento de las instituciones, desarrollar destrezas indagadoras y potenciar los mecanismos que enlazan el conocimiento con la acción.

De acuerdo con Santos Guerra (1990) todos vivimos en organizaciones, pero necesitamos avivar la incertidumbre y perfeccionar los procesos de indagación. Lo que está oculto, lo que no se ve en la superficie, puede ser captado y entendido a través de la investigación.

Se entendió que la formación en Educación Bilingüe Intercultural nos compromete en un proyecto común a las comunidades, a las escuelas, a los docentes, a los alumnos, al currículum, que se instrumenta sobre un marco flexible para que la comunidad indígena pueda incorporar sus propias características socio-culturales, intereses y expectativas. Se pone el acento en las lenguas aborígenes como recursos de aprendizaje y de enseñanza en todas las áreas del currículum y se atiende a las características de los educandos y a la enseñanza y el aprendizaje en esos contextos. El conocimiento, en este contexto, se construye a partir de la interpretación, lo que implica una recreación desde una cultura. Esto avala un pensamiento práctico- reflexivo- crítico.

Respecto de la gestión del patrimonio, los voluntarios del proyecto, docentes y alumnos, han podido adquirir herramientas que les posibilitaron asumir una nueva visión sobre: la gestión, el tratamiento del patrimonio cultural en la escuela mirada desde la diversidad de culturas que conforman nuestro patrimonio y vista como una posibilidad de inclusión socio-cultural de las culturas minoritarias, entre ellas las indígenas.

En todos los casos, la adecuada gestión del patrimonio mantiene preceptos que la distinguen de manera positiva y que están dados por su vocación de constituirse, de diversas modos, en aportes a favor de la cultura, la educación, la inclusión, del conocimiento y, en general, de la calidad de vida de una población /comunidad.

Las formas de favorecer el desarrollo humano de la comunidad, a través de la puesta en valor y gestión sostenible de su patrimonio cultural, pueden ser múltiples. Entre ellas cabe destacar la referida a la Identidad y Diversidad Cultural, ya que el patrimonio cultural resulta determinante para la vertebración, cohesión social y sentido de pertenencia de las comunidades, siendo especialmente relevante en el caso de minorías culturales como las indígenas. La defensa de la identidad y diversidad cultural constituye, por otra parte, un creciente desafío actual frente a los riesgos de homogeneización inherentes a la globalización.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

ISSN: 2718-8310

Líneas de investigación abiertas

1) Enseñanza con imágenes

Profundizar la formación en el uso de las imágenes fotográficas en el sistema educativo formal, proponiendo un modelo educativo pertinente.

Investigar qué sucede con el lenguaje de las Imágenes en el contexto escolar, qué tipos de conocimientos o efectos produce y cuál es su relación con las formas de saber y poder instituidas.

Las instituciones educativas han contribuido a la formación de sujetos visuales modernos. A partir de ello, importa investigar cómo podemos pensar la acción de la escuela en el contexto de jerarquías confundidas o borradas, del surgimiento de nuevos escenarios y de una visualidad que opera más por el exceso que por la censura.

2) Uso de bancos de imágenes

Dada la proliferación de imágenes de manera masiva en diferentes medios, se hace necesario su formación para un adecuando uso y disposición.

3) Imagen y subjetividad

Investigar acerca de la vinculación entre el papel de las imágenes fotográficas y la construcción de subjetividades asociados a parámetros de normalidad.

Posibilidades y limitaciones de la investigación en ciencias sociales basadas en imágenes fotográficas.

Investigar acerca de los modos de construcción de la Identidad en el marco de la digitalización de la cultura y en el contexto de externalización de la intimidad.

ISSN: 2718-8310

Bibliografía:

Abramowski, Ana. (2015): *¿Cómo mirar, mostrar, sentir y enseñar en un mundo que mira, muestra y siente demasiado?* en curso de posgrado virtual Educación, Imágenes y Medios. Flacso. Buenos Aires.

Acuña, Leonor (2003) (comp.) *La enseñanza de lenguas en la Educación Intercultural Bilingüe*. Programa de Desarrollo Integral Ramón Lista. Suprograma Educación.

Achilli, Elena Libia (1996) "*Docentes y diversidad sociocultural*". Homo Sapiens Ediciones Rosario.

---------- (2000) "*Investigación y Formación Docente*". Fichas de Cátedra. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Rosario.

Altamirano, Marcos (1980) *Historia del Chaco*. Edit. Dione. Resistencia. Chaco.

Alvarado, Margarita; Pedro Mege y Christian Báez. (2001). *Mapuche. Fotografías Siglos XIX y XX. Construcción y Montaje de un imaginario.* Pehuén Editores. Santiago.

Alvarado, Margarita; Odone Carolina; Maturana Felipe y Danae Fiore (editores). (2007). Fueguinos. Fotografías Siglos XIX y XX. Imágenes e imaginarios del fin del mundo. Pehuén Editores. Santiago.

Alvarado, Margarita. y Giordano, Mariana. (2007) *Imágenes de indígenas con pasaporte abierto: del Gran Chaco a la Tierra del Fuego***.** En Revista Magallania. Instituto del Hombre Austral, Univ. de Magallanes, Punta Arenas, Chile Vol. 35 Nº 2.

Antelo, Marcela.: "*El apetito del ojo. De Leonardo da Vinci a la imagen digital*", conferencia pública dictada en la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, el 18 de febrero de 2005(mimeo)

Apple, Michel (1997): *Teoría crítica y educación*. Bs.As.:Miño y Dávila.

----------(1997): *Educación y Poder*. España. Paidós.

Arévalo, Javier *(s/f):La tradición, el patrimonio y la identidad*. Revista electrónica disponible en: http://www.dip-badajoz.es/cultura/ceex/reex_digital/reex_LX/2004/T.%20LX%20n.%203%202004%20sept.-dic/RV000002.pdf. Consulta:[18/01/2015]

Arévalo Robles, Gabriel Andrés (2010*). Reportando Desde un Frente Decolonial: La Emergencia del Paradigma Indígena de Investigación*. Disponible en:

http://upedagogica.edu.bo/wp-content/uploads/2015/12/2.-Reportando-desde-un-frente-decolonial.pdf Consulta [18-06-2014]

Arfuch, Leonor (2007) "*La imagen: poderes y violencias*". Artículo publicado en Tramas. Educación, imágenes y ciudadanía. Disponible en: http:/www.tramas.flacso.org.ar/artículos/la-imagen-poderes-y-violencias. Consulta [15/10/2015].

Argumedo Alcira.(2004):*Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular*. Ediciones Colihue, Buenos Aires.336pág.

Augustowsky, Gabriela. (2007) *El registro fotográfico en la Investigación Educativa* en Sverdlick, Ingrid. (2007) (comp).:*La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Noveduc. Pág 147-176.

Augé, Marc (1995) en Sagastizabal, M (2006) *Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad diversidad y fragmentación*. Noveduc. Bs As

----------(1996) *El sentido de los Otros*. Barcelona Paidós.

Ausubel, D. Novak, P, Hanesian, H (1983): *Psicología educativa*. Edit. Trillas. México.

Baquero, Ricardo (1996) *Vigotsky y el Aprendizaje escolar*. Editorial Aique Argentina.

Barthes, Roland.(1970) citado en Dubois, Philippe. (1986). *El acto fotográfico. De la recepción a la representación.* Ediciones Paidós. Barcelona. Santiago.

----------(1986):*Lo obvio y lo Obtuso*. *Imágenes, gestos y voces.* Paidós Comunicación.

----------(1990). *La cámara lúcida*. Editorial Paidós, Buenos Aires.

Batchen, Geoffrey. (2004) *Arder en deseos. La concepción de la fotografía* Edit. Gili, Barcelona.

Baxandall, Michael (1972), *Pintura y vida cotidiana en el Renacimiento. Arte y experiencia en el Quattrocento*, G. Gili, Barcelona, 1978.

Bazín, Andrés (1945) *Ontología de l image photographique* tomado de Dubois, Philippe. (1986). *El acto fotográfico. De la recepción a la representación.* Ediciones Paidós. Barcelona. Santiago

Belting, Hans (2007*). Antropología de la imagen*. Katz Editores, Buenos Aires.

---------- (2008) *Imagen y culto. Una historia de la imagen anterior a la era del arte*. Madrid, Akal.

Benjamin, Walter: *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Publicado en Benjamin, W. (1989) *Discursos Interrumpidos 1,* Taurus. Buenos Aires. Versión digital: http://diegolevis.com.ar/secciones/Infoteca/benjamin.pdf [consulta 11/08/2015]

Bergala Alain (1976) Le Pendule en Dubois, Philippe. (1986). *El acto fotográfico. De la recepción a la representación.* Ediciones Paidós. Barcelona. Santiago

Berger, Jhon: (1972): *Modos de Ver*

Disponible en: https://paralelotrac.files.wordpress.com/2011/05/modos-de-ver-john-berger.pdf. Consulta[18-04-2014]

Bonfil Batalla, Guillermo (1998) *Identidad y Pluralismo Cultural en América Latina*: Editorial . De la Universidad de Puerto Rico. México.

Brailovsky, Daniel (2013): *Escenas singulares, entre la experiencia y el lenguaje* en curso posgrado virtual Pedagogías de las Diferencias Flacso. Buenos Aires.

Braunstein, José (2004). "*La situación colonial de los indígenas del Gran Chaco. Estado de la cuestión etnográfica"*. En folia Histórica del Nordeste n° 15 HGHI-CONICET/ Instituto de Historia- Facultad de Humanidades- UNNE, Resistencia.

Brea, José Luis.(2005): "*Los estudios visuales: por una epistemología política de la visualidad".* En *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización.* Brea, José Luis (ed)., Akal, pp. 5-14. Madrid.

---------- (2005): *Cambio del régimen escópico: del inconsciente óptico a la e-image*. Revista Estudios Visuales. Pág. 146-163.Dsiponible en: http://rev.estudiosvisuales.net/pdf/num4/JlBrea-4-completo.pdf [consulta 08/03/2016].

Briones, Claudia y Siffredi, Alejandra.(1989). "*Discusión introductoria sobre los límites teóricos de lo étnico. Cuadernos de Antropología* Eudeba, *N°3*. pp. 5-24. Buenos Aires.

Briones, Claudia (1998): *La alteridad del cuarto mundo. Una deconstrucción antropológica de la diferencia.* Ediciones del Sol. Buenos Aires.

Bourdieu, Pierre (2003). *Un arte medio,* Editorial Gustavo Gili S.A., Barcelona.

Buck-Morss, Susan (2005), "*Estudios visuales e imaginación global*", en Brea, José L. (ed.) *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización.* Ediciones Akal. Madrid.

Burke, Peter.(2000) *Formas de hacer historia cultural*. Alianza Editorial. Madrid.

ISSN: 2718-8310

----------.(2001). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico.* Editorial Crítica. Barcelona.

Burgin, Víctor (2004) *Ensayos*. Gustavo Gili. Barcelona.

Cansino, César. (2005). *Reseña de "La otredad cultural entre utopía y ciencia. Un estudio sobre el origen, el desarrollo y la reorientación de la antropología*, México, Fondo de Cultura Económica" de Esteban Krotz. Signos Históricos, enero-junio, 202-204.

Carr, Wilfred y Kemis, Stephen (1983). Citado en Elliot, Jhon. (1990): *La Investigación acción en educación*. Ediciones Morata 1ra edición..

----------(1986)(1988) *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca.

---------- (1990) *Hacia una ciencia crítica de la educación*: Barcelona. Laertes.

----------(1993) *Calidad de la enseñanza e Investigación- Acción*. Sevilla; Díada editora.

---------- ----------(1996) *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica* .Madrid: Morata

Carrier, Christian. (1998) *Teorías y prácticas de la Interpretación*. P. H. Boletín, 25:140-147. En: http://www.iaph.es/revistaph/index.php/revistaph/article/view/730/730#.V2I5ervhDIU. Consulta [20/12/2015].

Castells Valdivielso, Margalida (s/f): *Reencontrar el Patrimonio. Estrategias de Desarrollo Territorial a partir de la Interpretación.* Disponible en: http://www.equiponaya.com.ar/turismo_cultural/congreso/ponencias/margalida_castells2.htm [consulta: 18/06/2015].

Castiblanco Ramírez, Iván (2013). *Fotografía y diferencias de la mirada al tacto* en Diploma Superior en Pedagogía de las Diferencias. Flacso Virtual. Buenos Aires.

---------- (2013) *Niveles del uso del término "fotografía".* En Diploma Superior en Pedagogía de las Diferencias. Flacso Virtual. Buenos Aires.

Catela, Ludmila; Giordano, Mariana Jelin, Elizabeth.(2010): *Fotografía e Identidad. Captura por la cámara, devolución por la memoria.* 1era edic. Buenos Aires Nueva Trilce.

Cardozo de Oliveira, Roberto. (1978) *Articulación interétnica en Brasil*. En Hermitte y Bartolomé (comp) Procesos de Articulación Social. Amorrortu. Bs As

ISSN: 2718-8310

Craido Boado Felipe y Barreiro D (s/f): *El Patrimonio era otra cosa*. En Revista N° 45/20133. Pp. 5-18 Estudios Atacameños. Arqueología y Antropología Surandinas. Disponible en: http://www.scielo.cl/pdf/eatacam/n45/art02.pdf. [consulta: 22/11/2015].

Chaves, Margarita: Identidad y representación entre indígenas y colonos de la Amazonia colombiana. Disponible en**:** http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/951.pdf. Consulta:

[23/01/2016].

Debord, Guy (1995 [1967]) *La sociedad del Espectáculo*. La Marca. Buenos Aires.

Deleuze, Gilles (1988). *Diferencia y repetición.* Barcelona: Júcar Universidad.

Delors, Jacques. (1996): Los cuatros pilares de la educación. En la Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. España. Santillana / UNESCO.

Derrida,Jacques (1997) *La escritura y la Diferencia*. Barcelona, Anthropos.

---------- (2002) *Torres de Babel*. Belo Horizonte, UFMG.

De Sousa Santos Boaventura (2008) *Conocer desde el Sur, para una cultura política emancipatoria.* Bolivia. CLASCO, CIDES-UMSA, Plural.

----------(2010): *Refundación del Estado en América Latina. Perspectiva desde una Epistemología del Sur*. IIDS. Programa Democracia y Transformación Global. Lima, Perú

Didi- Huberman, Georges (1997) *Lo que vemos, lo que nos mira*. Editorial Manantial. Bs As

---------- (2005) *Ante el Tiempo, Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Adriana Hidalgo Editora. Buenos Aires.

Dietz, Gunther (2003): *Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación*. Granada. Universidad de Granada.

----------:(2007-2009) citado en Gunther, D. Mateos Cortés, L.(2011) *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. SEP Secretaria de Educación Pública.

Dubois, Philippe. (1986). *El acto fotográfico. De la recepción a la representación.* Ediciones Paidós. Barcelona. Santiago.

Dussel, Inés. (2009): *Escuela y cultura de la Imagen: los nuevos desafíos* publicado en Revista Nómade.

Elliot, Jhon.(1990): *La Investigación- acción en educación*. Ediciones Morata 1ra ed.

Feldman, Daniel (s/f):. *En escuela de Maestro*. Canal encuentro. Capítulo la enseñanza. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=yzsuvBzsnfk. [consulta 8/03/2016].

Fernández Bravo, Álvaro: *Regímenes de Visibilidad. Imágenes en la formación de la Identidad colectiva Argentina* en curso de posgrado virtual Educación, Imágenes y Medios. Flacso. Buenos Aires.

Ferry, Giles (1997):*Pedagogía de la Formación*. Edit. Novedades Educativas Buenos Aires.

Freire, Paulo (1972): *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores Bs As.

Fontcuberta, Joan. (1997). *El Beso de Judas: Fotografía y Verdad.* Gustavo Gilli. Barcelona.

Fornet-Betancourt, Raúl (2000) *Interculturalidad y Globalización*, Frankfurt, IKO. San José de Costa Rica, DEI.

---------- (2004):*Reflexiones de Raúl Fornet- Betancourt sobre el concepto de Interculturalidad.*México:SEP-CGEIB, cfr. Disponible en: http://eib.sep.gob.mx/isbn/9685927030.pdf. Consulta:[18-06-2014]

Freund, Gisele (2002). *La fotografía como documento social*. Editorial Gustavo Gili. Barcelona.

Foucault, Michel: (1984*): Las palabras y las cosas*. Siglo XXI. México.

----------(1978) V*igilar y castigar*. Siglo XXI, México.

García Canclini, Néstor. (1992) *Culturas híbridas*. Sudamericana Buenos Aires.

----------(2004) *Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la Interculturalidad.* Gedisa Editorial.

García Valecillo, Zaida. (s/f): *¿Cómo gestionar los bienes patrimoniales a los ciudadanos? Educación Patrimonial, un campo emergente en la gestión del patrimonio cultural*. Pasos, Revista de Turismo y Patrimonio Cultural, Vol, 7.Núm 2.

Guasch, Ana María (2003). "*Los estudios culturales. Un estado de la cuestión"*. *Estudios Visuales Nº1*.CENDEAC, pp.8-16. Madrid

Giordano, Mariana y Méndez, Patricia.(2004). *La fotografía de Hans Mann, pionera en el patrimonio cultural.* En *Hans Mann. Miradas sobre el patrimonio cultural.* Academia Nacional de Bellas Artes – CEDODAL, pp.11-19. Buenos Aires.

Giordano, Mariana. (2003). *Convenciones iconográficas en la construcción de la alteridad. Fotografías del indígena del Gran Chaco*. En: II Congreso Internacional de Teoría e Historia de las Artes-X Jornadas del CAÍA: *Discutir el canon. Tradiciones y valores en crisis*, 147-160. CAÍA, Buenos Aires.

---------- (2004). *Discurso e imagen sobre el indígena chaqueño.* Colección Diagonios, Ediciones AI Margen. La Plata

Gaskell, Ivan: *Historia de las imágenes* Capítulo 8. Publicado en Burke, Peter (ed.); Formas de hacer la Historia. Alianza editorial. Madrid.1996.

Geertz, Clifford(1997): *La Interpretación de las culturas*. Gedisa Barcelona.

Giroux, Henry (1998): "*Los profesores como intelectuales", Hacia una Pedagogía crítica del lenguaje*. Editorial Paidós

---------- (1990) *Los profesores como Intelectuales.* Paidós Barcelona Disponible en: http://www.lie.upn.mx/docs/semopta/profesores.pdf. Consulta [4-10-2014].

Goffman, Erving (1998): *Estigma: La Identidad deteriorada*. Amorrortu. Buenos Aires

Gore, Ernesto (2003): Aprendizaje colectivo y capacitación laboral. Presentado en el XIII Congreso de Capacitación y Desarrollo, Bs As.

Goffman, Erving (1998): *Estigma: La Identidad deteriorada*. Amorrortu. Buenos Aires

Gruner, Eduardo (2002*): El sitio de la Mirada*. Editorial Norma. Bs As.

Gruzinski, Serge (1995): *La Guerra de las Imágenes. De Cristóbal Colon a Blade Runner* (1492-2019), México DF, Fondo de Cultura Económica.

---------- (1999): *Las imágenes, los imaginarios y la occidentalización* en Para un Historia de América. Caramagnani M, Chavez A, Ruggiero R Cood. Fondo de Cultura económica. México.

---------- (2007). *El pensamiento mestizo*. Paidos, Barcelona.

Guber, Rosana:((2004*) El Salvaje metropolitano*. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Paidós. Estudios de Comunicación 1era edición.

Hirsch, Silvia. (2004) *Ser guaraní en el Noroeste Argentino: variantes de la construcción identitaria. Revista* de Indias, 2004, vol. LXIV, núm. 230Págs. 67-80, ISSN: 0034-8341 Disponible en:

http://revistadeindias.revistas.csic.es/index.php/revistadeindias/article/viewArticle/411. Consulta [4-10-2015].

Hirsch, Silvia. Serrudo, Adriana.(2010): *La Educación Intercultural Bilingüe en la Argentina: Identidades, lenguas y protagonistas.* 1ra ed. Bs As: Centro de Publicaciones Educativas y Materiales didácticos.

Hecht ,Ana C;Schmidt,Mariana(comp).(2016) Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe: Regulaciones, experiencias y desafíos. 1era edic. Noveduc.

Hernández Sampieri, Roberto. y otros (1998): *Metodología de la Investigación* Mc Graw-Hill Interamericana Editores S.A. México.

Habermas; Jirgens (1986): *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

Hochberg, J. (1983-1972). La representación de objetos y personas en Grombich, E, H, Hochbeerg, J. y Black, M. Arte, percepción y realidad. Barcelona Paidós.

Horkheimer, Max.(2000):*Teoría tradicional y Teoría crítica.* Edic Paidós. ICE Univ. Autónoma de Barcelona.

---------- (2003): *Teoría crítica*: Madrid. Amorrortu.

Huberman Didi, Georges.(1997). *Lo que vemos, lo que nos mira*. Editorial Manantial, Bs. As., Argentina.

---------- (2006). *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Adriana Hidalgo editora S.A. Bs. As, Argentina.

Jackson, Philip: (1992): Las vida en las aulas. Ediciones Morata. Madrid.2da edic.

Jelin, Elizabeth. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Editorial Siglo XXI, Madrid, España.

Imbernón, Francisco (1966). *En busca del discurso educativo: la escuela, la innovación educativa, el currículum, el maestro y su formación*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

----------(1996): *La programación de las tareas del aula: un proceso contextual, dinámico y flexible.* Buenos Aires: Magisterio del río de la Plata

----------(2002):*La Investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexiones y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó editorial.

Kemmis, Stephen (1988) *El Currículum: Más allá de la teoría de la reproducción*: Madrid Morata.

ISSN: 2718-8310

Kemmis, Stephen y MacTaggart Robin(1992): *Como planificar la Investigación. Acción*. Barcelona: Laertes.

Krotz, Esteban (2002) *La otredad. Entre utopía y ciencia. Un estudio sobre el origen, el desarrollo y la reorientación de la antropología*. México. Fondo de Cultura Económica.

Krotz, Esteban en Revista ALTERIDADES, 1994- (8): Págs. 5-11.

Kulemeyer, Jorge; Estruch, Dolores. (s/f): *La gestión del patrimonio o el maravilloso arte de lo posible.* FHyCs UNJu-UNPA- Grupo Yavi de Investigaciones Científicas.

Kulemeyer, Jorge. (2007) *El patrimonio cultural y su (nuestro) "Talón de Aquiles*". *Suplemento Revista Cuadernos*, XII Jornadas de Filosofía del Noa, Jujuy, 23 al 25 de agosto de 2006: 143-148 (Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy, Argentina)

---------- (2008) "*M'hijo el Dotor' como hijo y protagonista de la Universidad de la calle*". Ponencia presentada en las Jornadas de Investigación en Ciencias Sociales, FHyCS - Universidad Nacional de Jujuy, mesa temática La producción de conocimiento en la Universidad de la calle. Mayo de 2008 Disponible en línea en: http://www.universidad-de-la-calle.com/Ponencia-Kulemeyer.html [Fecha de consulta: 27/06/13].

---------- (s/f): *Causas que conducen a la debilidad de la gestión del patrimonio arqueológico en las provincias más pobres de Argentina*. Grupo Yavi de Investigaciones Científicas- FHyCs. UNJu.

Larrosa, Jorge (2006) *Palabras e imágenes para una ética de la mirada*. Flacso. Buenos Aires

Le Breton, David. (2002*). Antropología del cuerpo y modernidad.* Editorial Nueva Visión, Bs. As, Argentina.

Levinson, Bradley (1991): *Una visión etnográfica de los estudiantes. Universidad Futura*. (H.Yanez, trad.) UAM. México.

Levis, Diego (2015) *Pantalla Ubicua. Televisores, computadoras, celulares* en curso de posgrado virtual Educación, Imágenes y Medios. Flacso. Buenos Aires.

---------- (1999): *La pantalla ubicua*. Ciccus/La Crujía. Buenos Aires

Loncon Antileo, Elisa. (1998) *Reforma Educativa y Educación Intercultural Bilingüe en Chile. El Caso Mapuche.* De la Torre, Luis. (comp): *Experiencias de Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica.* Abya-Yala GTZ Quito Ecuador.

ISSN: 2718-8310

----------(2002): *El Mapudungun y Derechos Lingüísticos del Pueblo Mapuche.* Working Paper Seria 4. Ñuke Mapunforlaget.. Disponible en: http://www.mapuche.info/wps_pdf/loncon020300.pdf. Consulta:[12-05-2013].

López, Luis Enrique (1995) *La educación en áreas indígenas de América Latina. Apreciaciones comparativas desde la educación bilingüe intercultural***.** Guatemala: CECMA Centro de Estudios de la Cultura Maya.

----------(1997) La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. En *Revista Iberoamericana de Educación* 13: 1-28. Ediciones de la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI).

Maimone, María, y Edelstein, Paula (2004). *Didáctica e Identidades culturales. Acerca de la dignidad en el proceso Educativo*: Stella y La Crujía. Buenos Aires.

Malosetti Costa, Laura (2015): *La Imagen en la Cultura Occidental*. Clase 6 en Posgrado Educación Imagen y Medios. Flacso. Virtual. Bs As.

Massotta, Carlos (2003), "*Cuerpos dóciles y miradas encontradas. Miniaturización de los cuerpos e indicios de la resistencia en postales de indios argentinos* (1900-1940)", Revista Chilena de Antropología Visual, N° 3, Santiago de Chile.

Mato, Daniel. (coord.) (2008).*Diversidad cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina.* IESALC-UNESCO. Caracas. Venezuela.

---------- (2008) No hay saber "universal", la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades* 18(35):101-116(Departamento de Antropología, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México).

---------- (2009) Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina, modalidades de colaboración, logros, innovaciones, obstáculos y desafíos. En: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), pp.: 11-64.

Masschelein,Jean, Dussel,Inés (2006).*Educar la Mirada: políticas y pedagogía de la imagen*. Manantial. Buenos Aires

McKernan, James (1999*) Investigación –acción y currículum*. Segunda Edición Morata. Madrid.

ISSN: 2718-8310

Meirieu, Philippe (2005). " *El niño, el educador y el control remoto"*. Entrevista realizada por Jacques Liesenborghs publicada en Tramas. Educación, imágenes y ciudadanía. Disponible en: http:/www.tramas.facso.org.ar/entrevistas/el-niño-el-educador-y-el-control-remoto. Acceso [12/12/2015].

Meliá, Bartomeu *(1988): Los Guaraní-Chiriguanos I: Ñande Reko, nuestro modo de ser*, La Paz,CIPCA.

----------(1979): *Educaçao indígena e alfabetização*. São Paulo.

Merino Fernández, J. Muñoz, Sedano, A: (1995): Revista de Educación N° 307 CIDE, Madrid.

Mignolo, Walter (2003*). Historias locales, Diseños globales. Colonialidad. Conocimientos Subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid. Akal. Editories

Miller, Elmer.(1979). *Los tobas argentinos. Armonía y disonancia en una sociedad*, Editorial Siglo XXI, México.

Mirzoeff, Nicholas (2003). *Una Introducción a la cultura visual*. Paidós Barcelona.

Mitchell, William (2003). "*Mostrando el ver. Una crítica de la cultura visual*". *Estudios Visuales Nº1*.CENDEAC, pp. 17-40. Madrid.

---------- (2005) *"No existen medios visuales*". En Brea, José Luis (ed.) *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización.* . Ediciones Akal, Madrid.

Montero, Lourdes.(2001): La *Construcción del Conocimiento Profesional Docente*. Rosario Homo Sapiens.

Naranjo, Juan (2006) *Medir, observar, repensar* en NARANJO, Juan (ed.) *Fotografía, Antropología y colonialismo 1845-2006*, Barcelona, Gustavo Gili.

Narodowsky, Mariano (1989) *Acerca de la actualidad de Comenius" Iluminismo y Modernidad*, 3ras Jornadas de Historia de la Educación, Universidad de Buenos Aires

----------(1994): *Infancia y Poder*. La conformación de la Pedagogía Moderna. Edit. Aique. Buenos Aires.

----------. (1999) *Después de Clase. Desencatos y Desafío de la Escuela Actual.* Edit. Novedades Educativa.Bs. As.

ISSN: 2718-8310

Novaro, Gabriela.(2006):"*Educación Intercultural en Argentina: Potencialidades y rasgos"* en Cuadernos Interculturales. Año 4 N° 7. Centros de Estudios Interculturales y del Patrimonio. Universidad del Valparaíso. Segundo Semestre. Chile.

Penhos, Marta (1995)a. *La fotografía del siglo XIX y la construcción de una imagen pública de los indios*. IV Jornadas de Teoría e Historia de la Artes. *El arte entre lo público y lo privado*, 109-125. Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires.

----------(1995)b. *Retratos de indios y actos de representación* Memoria del 4° Congreso de Historia de la Fotografía en la Argentina. Buenos Aires.

Perrenoud, Philippe (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Montevideo: Dolmen. Introducción. Cap. 1 y 3.

Perez Lindo, Augusto (1998) en Sagastizabal, M (2006) *Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad diversidad y fragmentación*. Noveduc. Bs As.

Quevedo, Luis: *Medios, tecnología y Socialización* en curso de posgrado virtual Educación, Imágenes y Medios. Flacso. Buenos Aires.

---------- *Migración digital, cultura y nuevas tecnologías* en curso de posgrado virtual Educación, Imágenes y Medios. Flacso. Buenos Aires.

Quijano, Aníbal.(1988): *Modernidad, identidad y utopía en América Latina*. En: *Imágenes desconocidas. La Modernidad en la encrucijada posmoderna.* CLASCO.

Radcliffe, Sarah y Westwoos, Sallie .(1996) *Remaking the Nation. Place, Identity and Politics in Latin America,* New York. Tomado de Hirsch, Silvia. (2004) *Ser guaraní en el Noroeste Argentino: variantes de la construcción identitaria. Revista* de Indias, 2004, vol. LXIV, núm. 230Págs. 67-80, ISSN: 0034-8341 Disponible en: http://revistadeindias.revistas.csic.es/index.php/revistadeindias/article/viewArticle/411. Consulta [4-10-2015].

Ranciére, Jacques (2010) *El espectador emancipado*. Buenos Aires Manantial.

Reguillo, Rossana (2015): *Políticas de la (In)visibilidad. La construcción social de la diferencia* en curso de posgrado virtual Educación, Imágenes y Medios. Flacso. Buenos Aires.

Rojas Mix, Miguel.(2006). El *imaginario. Civilización y cultura del siglo XXI*. Editorial Prometeo, Bs. As, Argentina.

Rubio Díaz, Ángel. (1999): *El Patrimonio como laberinto y paradoja* en Revista PH Disponible en:

http://www.iaph.es/revistaph/index.php/revistaph/article/view/726/726#.V59HpfnhDIU. Consultada: [20-12-2014].

Runge Peña, Andrés (2015): *El Saber pedagógico en las imágenes y las imágenes en el saber pedagógico*. En curso de posgrado virtual Educación, Imágenes y Medios. Flacso. Buenos Aires.

Schon, Donald. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y de las profesiones.* Paidós. Bs. As

Stenhouse, Lawrense (1991): Investigación y desarrollo del currículum. Morata. Madrid.

----------(1993) La investigación como base de la enseñanza: Morata. Segunda edición.

Sagastizábal,María; San Martín,Patricia ; Perlo, Claudia; Pivetta, Bibiana: (2004*)Diversidad Cultural y Fracaso Escolar. Educación Intercultural de la teoría a la práctica.* Noveduc. Bs As.

----------(2006).*Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación.* Novedades Educativas. Buenos Aires.

Sánchez, Orlando. (2009) *Historia de los Aborígenes qompi (tobas) contadas por sus ancianos.* Librería La Paz. Resistencia Chaco. Argentina.

---------- (2004) *Rasgos culturales de los tobas del gran Chaco.* Manuscrito.

Sartori, Giovani (2001) *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*, Madrid. Taurus.

Sekulla, Allan (1975) en Dubois, Philippe. (1986). *El acto fotográfico. De la recepción a la representación.* Ediciones Paidós. Barcelona. Santiago.

Sibila, Paula.(2008): *La Intimidad como Espectáculo*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

ISSN: 2718-8310

Silva, Mercedes (2005) "*Mensajes del Gran Chaco*" Literatura oral indígena. Encuentro Interconfesional de Misioneros, Resistencia. Chaco

Skliar, Carlos. Frigerio, Graciela (2006);(comp): *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados.* 1ra edic. 1ra reimp. Bs As Del Estante Editorial.

Stenhouse, Laurence (1987) *La investigación como base de teorías de la enseñanza.* Madrid, ed. Morata.

---------- (1988) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.

Soulages, François (2005). *Estética de la fotografía*. La Marca, Buenos Aires.

Sontag, Susan (2005)**.** *Sobre la fotografía***.** Editorial Alfaguara, Buenos Aires.

---------- (2003). *Ante el dolor de los demás*. Alfaguara. Buenos Aires.

Sorlin, Pierre. (2004) El siglo de la Imagen Analógica. Los hijos de Nadar. La Marca.

Sverdlick, Ingrid. (2007)(comp).:*La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción.* Noveduc

Schwab, Joseph (1998): Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum en Gimeno S. y A.Perez*: Comprender y Transformar la enseñanza*. Ediciones Morata.

Tamagno, Liliana (1998).*"La construcción social de la identidad étnica*". *Cuadernos de Antropología*. Nº 2 Eudeba. Pp. 48-60. Buenos Aires.

Tissera, Ramón (2008), "*Chaco, Historia General – Provincial del Chaco, Nación Argentina y convenios Internacionales*" Subsecretaría de cultura del Chaco. Resistencia.

Tisseron, Serge (2000): *El misterio de la cámara lúcida, fotografía e inconciente,* Salamanca. Ediciones. Universidad de Salamanca.

Tobón, Sergio.; Pimienta Prieto, Julio; García Fraile, Juan. Antonio. (2010): *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación/Prentice Hall.

Tovar Gómez, Marcela. (2004): Cosmovisión y Estilos de Aprendizajes culturalmente determinados. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at12/PRE1178248255.pdf. Consulta [15-02-2014]

Unamuno, Virginia.(2010): *Plurilingüismo y formación de maestros indígenas en la Argentina*. Ballatera Journal of Teaching &Learning &Literature Vol.3 (2), June-July 2010,88-97. Fecha consulta: [19-09-2015].

ISSN: 2718-8310

Disponible en: http://www.raco.cat/index.php/Bellaterra/article/viewFile/195858/262642

Valenzuela, Estela. (2008) *Formación docente en contexto de diversidad lingüística y cultural desarrollada en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen*. En Mato, D. (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina.* Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALCUNESCO).Págs.: 83-92.
---------- (2008) *Docencia en contextos de diversidad Lingüística y cultural* Publicación en Congreso Latinoamericano de EIB Migración y Vida Escolar Cuetzalan-México
---------- (2009) *Educación Superior Indígena en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA): génesis desarrollo continuidad*. Argentina en Mato, Daniel.(Coordinador)(2009) *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: IESALC-UNESCO.

Valenzuela, Estela y Fernández, Carlos. (2011) *Educación en contexto de diversidad cultural. El caso del CIFMA* en libro Desde la tierra del fuego a la tierra del sol. Editorial Universidad Nacional de Jujuy.

Valenzuela, Estela Maris (2012) *Formar docentes desde una perspectiva Intercultural Bilingüe: enseñanzas de lengua para la inserción social* en Libro La formación docente una construcción compartida Ministerio de Educación Presidencia de la Nación.

Verón, Eliseo (2015): *Cultura audiovisual, medios y televisión*. Conversación entre E. Verón y Luis Alberto Quevedo en curso de posgrado virtual Educación, Imágenes y Medios. Flacso. Buenos Aires.

Vezub, Julio (2002) *Indios y soldados Las fotografías de Carlos Encina y Edgardo Moerno durante la conquista del Desierto*. Buenos Aires. El Elefante Blanco.

Vilches, Lorenzo (1983*) La lectura de la imagen*. Prensa, cine, televisión. Paidós Comunicación.

Virilo, Paul: (1989): *La máquina de la visión.* Madrid, Cátedra.

Wright, Pablo. (2005*). Los indígenas del Chaco argentino*. En *Aborígenes del Gran Chaco. Fotografías de Grete Stern 1958- 1964*. Fundación Antorchas en colaboración con Fundación CEPPA (Centro de Estudios Para Políticas Aplicadas) Bs. As., Argentina.

Zabala Miguel A.(2003).*Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid. Narcea.

ISSN: 2718-8310

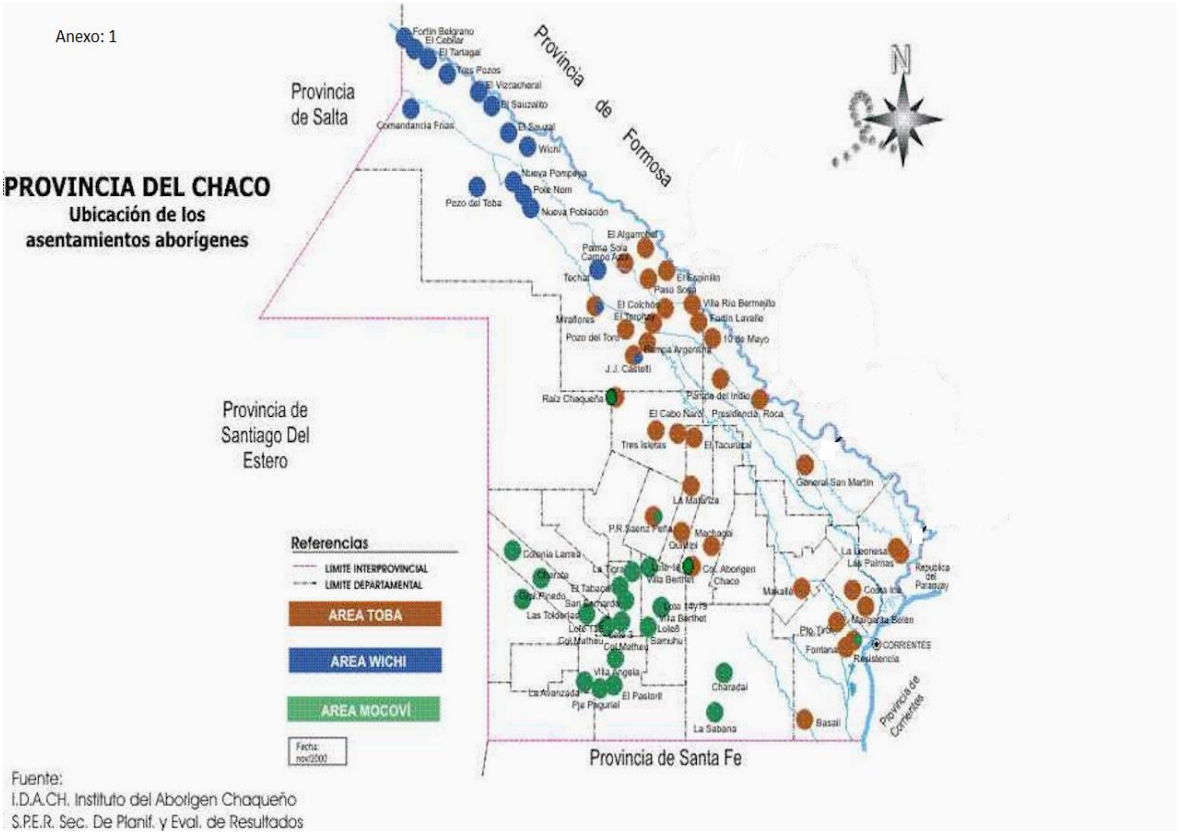
Zoppi, Ana María (1995):"*Supuestos epistemológicos, científicos y metodológicos de la Investigación-acción educativa*" En Revista Cuadernos N°5. Jujuy. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. UNJU.

Zuñiga Castillo, Madeleine (1995): *Educación Intercultural para los Peruanos.* En revista Tarea, Lima Perú.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

ANEXOS

Anexos 1: Población indígena en la Provincia del Chaco

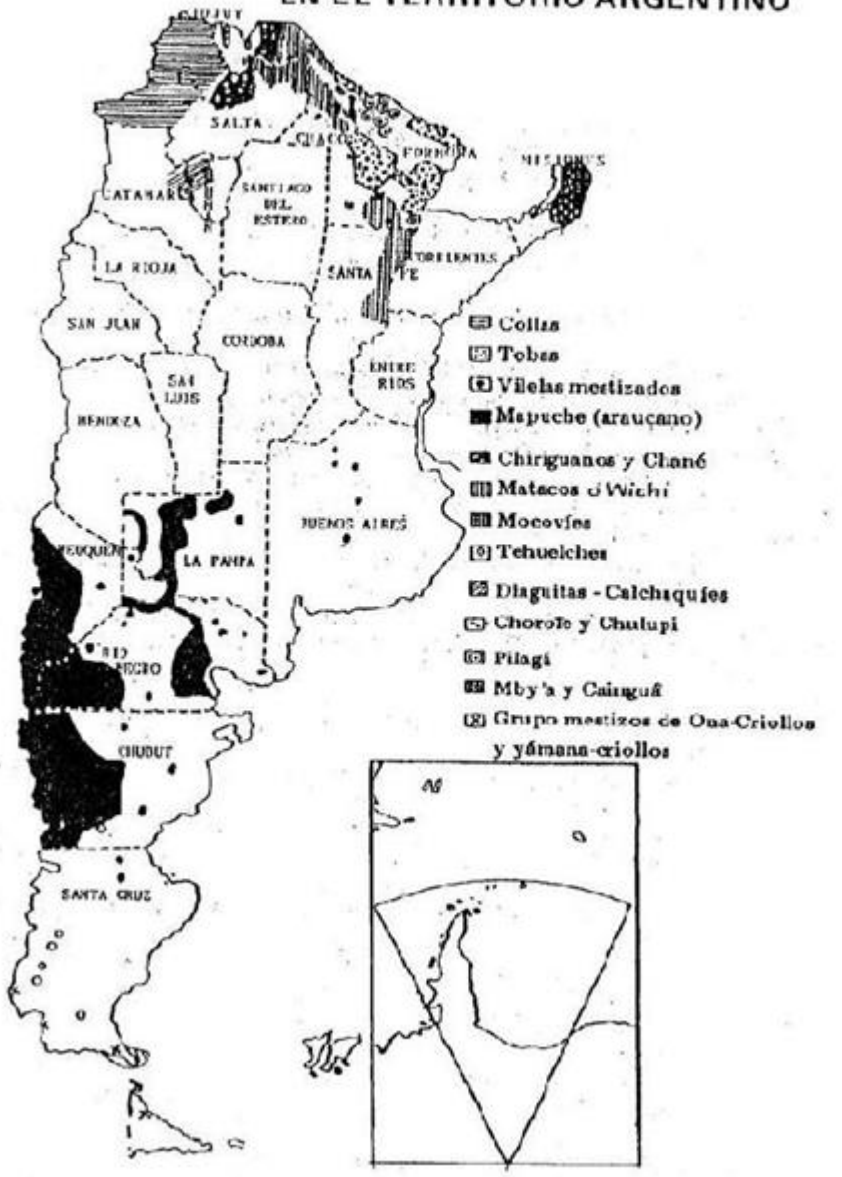


REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

Anexo 2: Pueblos aborígenes del Territorio Argentino

ANEXO: 2

PUEBLOS ABORIGENES
SOBREVIVIENTES EN LA ACTUALIDAD
EN EL TERRITORIO ARGENTINO



FUENTE: Cartillas de ENDEPA, 1998

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

Anexo 3: Plan de Formación Docente en el Instituto CIFMA

Plan Estudio de la Carrera de Profesor Intercultural Bilingüe para la Educación Primaria Resol 7068/10 MECCyT

1er AÑO

CAMPOS	UNIDADES CURRICULARES	Hs.Cát. p/ Semana	Duración	TOTAL	
				Hs. Reloj	Hs. Cátedra
DE FORMACION GENERAL				0	0
	Didáctica General	4	Anual	86	128
	Alfabetización Académica.	3	Anual	64	96
DE FORMACION ESPECIFICA	Lengua Qom I, Wichi I o Mocovi I	5	Anual	107	160
	Lengua Española	5	Anual	107	160
	Matemática	6	Anual	128	192
	Ciencias Sociales	5	Anual	107	160
	Sujetos de la Educación Primaria	5	Anual	107	160
DE LAS PRÁCTICAS.	Taller: Métodos y técnicas de recolección y análisis de información en contextos escolares de EIB	3	Cuatrimestral.	32	48
	Taller: Las Instituciones Educativas en contextos de EIB	3	Cuatrimestral	32	48
	Práctica I: Contextos escolares interculturales bilingües.	4	Anual	86	128
		43		**856**	**1280**

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

2do AÑO

CAMPOS	UNIDADES CURRICULARES	Hs.Cát. p/ Semana	Duración	TOTAL	
				Hs. Reloj	Hs. Cátedra
DE FORMACION GENERAL	Sociología de la Educación	4	Anual	86	128
	Historia Argentina y Latinoamericana.	4	Cuatrimestral	43	64
	Pedagogía	4	Cuatrimestral	43	64
DE FORMACION ESPECIFICA	Lengua y Literatura Qom II, Wichí II o Mocovi II	5	Anual	107	160
	Literatura española	5	Anual	107	160
	Sistema educativo y legislación indigena	4	Cuatrimestral	43	64
	Didáctica de las Ciencias Sociales	5	Anual	107	160
	Didáctica de la Matemática	5	Anual	107	160
	Ciencias Naturales	5	Anual	107	160
DE LAS PRÁCTICAS.	Taller: Currículo y organización escolar	4	Cuatrimestral.	43	64
	Taller: Programación de la enseñanza y gestión de la clase en las instituciones de EIB	3	Cuatrimestral	32	48
	Práctica II: El aula y la practica	4	Anual	86	128

ISSN: 2718-8310

	pedagógica en EIB				
		52		**911**	**1360**

3er AÑO

CAMPOS	ESPACIOS	Hs.Cát p/ Semana	Duración	TOTAL	
				Hs. Reloj	Hs. Cátedra
DE FORMACION GENERAL	Tecnología de la Información y la Comunicación	4	Cuatrimestral	43	64
DE FORMACION ESPECIFICA	Didáctica de la Lengua Qom - Wichí o Mocovi	5	Anual	107	160
	Didáctica de la Lengua Española	5	Anual	107	160
	Didáctica de las Ciencias Naturales.	5	Anual	107	160
	Alfabetización Inicial	4	cuatrimestral	43	64
	Identidad e interculturalidad en contextos de EIB	4	Cuatrimestral	43	64
DE LAS PRÁCTICAS.	Taller: Elaboración de material didáctico para la EIB	4	Cuatrimestral	43	64
	Taller: Evaluación de los aprendizajes	3	Cuatrimestral	32	48
				0	0
	Práctica III: El aula como ámbito vincular en contextos escolares de EIB	4	Anual	86	128

ISSN: 2718-8310

		38		**611**	**912**

4to AÑO

CAMPOS	**ESPACIOS**	**Hs.Cátedra p/ Semana**	**Duración**	**TOTAL**	
				Hs. Reloj	**Hs. Cátedra**
DE FORMACION GENERAL	Formación ética y ciudadana	4	Cuatrimestral	43	64
	Educación Sexual Integral	3	cuatrimestral	43	64
	Historia del Gran Chaco antes y después de la conquista	4	Cuatrimestral	43	64
	Expresión Corporal	4	cuatrimestral	43	64
DE FORMACION ESPECIFICA	Arte Indígena	4	Cuatrimestral	43	64
	Cultura y Cosmovisión Qom, Wichí o Mocoví	4	cuatrimestral	43	64
DE LAS PRACTICAS.	Taller: Sistematización de experiencias en EIB	3	Cuatrimestral	32	48
	Residencia Pedagógica en EIB.	8	Anual	171	256
		34		**418**	**688**

Total Horas Carrera

ISSN: 2718-8310

Hs.Reloj	Hs.Cátedras
2796	4240

Anexos 4: Fotografías de indígenas de principio del Siglo XX



Foto 1. Imagen fotográfica de principios de S. XX tomada del Álbum de María M de Skupina.



Foto 2: Imagen fotográfica de principios de S. XX tomada

ISSN: 2718-8310

del Álbum de María M de Skupina.



Foto 3: Imagen fotográfica de principios de S. XX tomada del Álbum de María M de Skupina.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310



Foto 4: Imagen fotográfica de principios de S. XX tomada del Álbum de María M de Skupina.



Foto 5: Imagen fotográfica de principios de S. XX tomada del Álbum de María M. de Skupina.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310



Foto 6: Imagen fotográfica de principios de S. XX tomada del Álbum de María M. de Skupina.



REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

Foto 7: Imagen fotográfica de principios de S. XX tomada del Álbum de María M de Skupina.



Foto 8: Imagen fotográfica de principios de S. XX tomada del Álbum de María M de Skupina.



ISSN: 2718-8310

Foto 9: Imagen fotográfica de principios de S. XX tomada del Álbum de María M de Skupina.

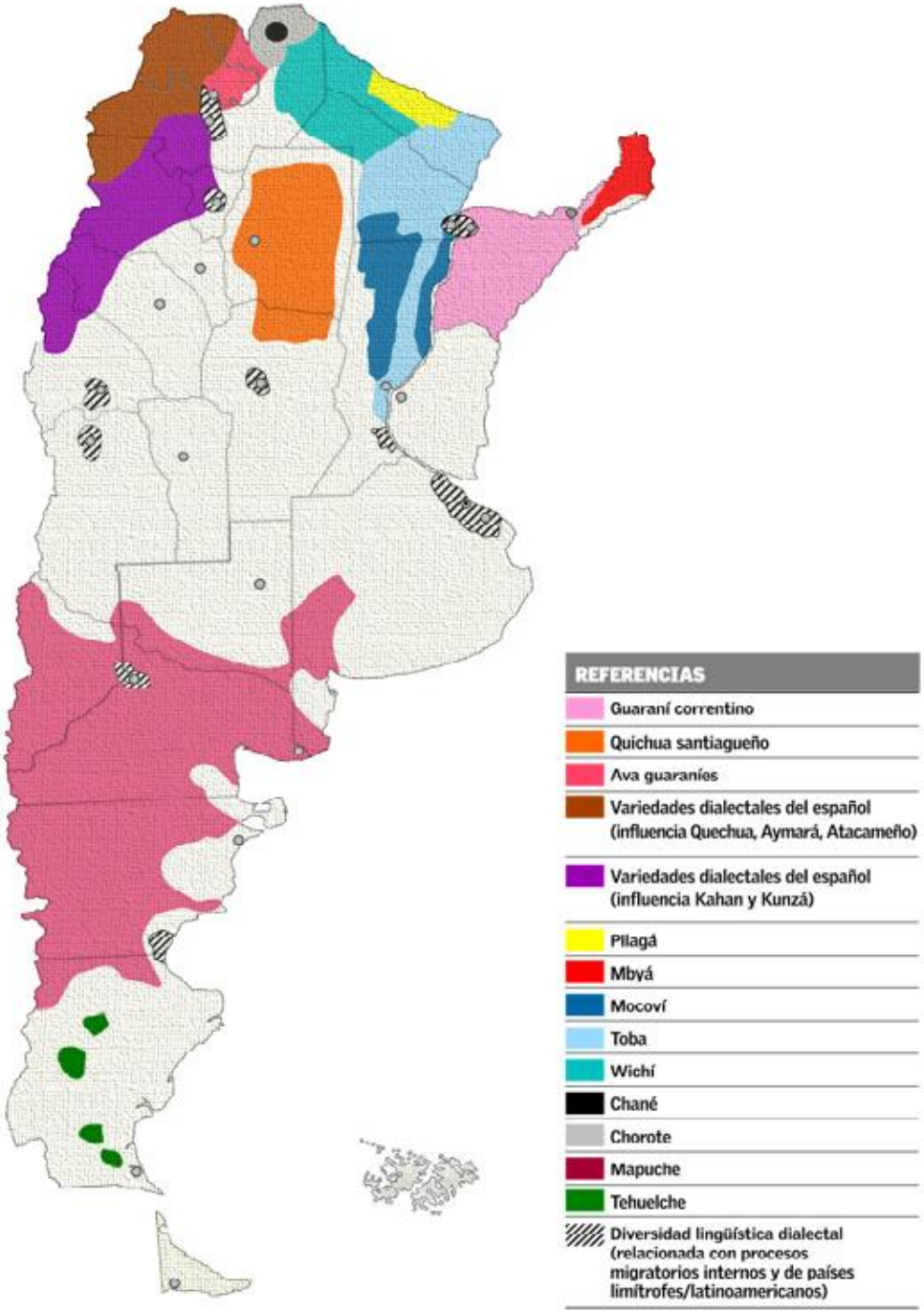


Foto 10: Imagen fotográfica de principios de S. XX tomada del Álbum de María M de Skupina.

Anexo 5: Mapas poblaciones indígenas según lenguas en uso.

ISSN: 2718-8310

Lenguas indígenas de la Argentina actual



FUENTE: Elaboración provisoria propia del Programa EIB (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación) sobre la base de Marisa Censabella (2001) "Las lenguas indígenas en la Argentina" Eudeba. Buenos Aires; Elena Chiozza (coord.) (1982) Atlas total de la República Argentina. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

ISSN: 2718-8310

Anexo 6: Relato El Zorro Sagaz quiere volar

(Relato Guaycurú) Recopilado por Orlando Sanchez, profesor toba.

Aparecieron de nuevos aquellos Hombres que en los años anteriores tenían forma de Aves, y que se había ido tal vez a la montaña por un tiempo. Cada mañana bajaban, y durante el día pescaban. A la tarde volvían a sus casas, y así iban y venían para pescar.

En ese momento llegó el Zorro Sagaz. Él era una persona muy mañosa, tenía sus mañas. Se encontró con los pescadores una mañana y se acercó a ellos diciendo con un tonito burlón:- Hola, compañeros. ¿Están de pesca mis amigos?. Les voy a acompañar en la pesca. Y los Hombres-Pájaros le dijeron: -Sí, venga nomás.

Entonces él se acercó, y cuando ya estaba en medio de ellos, les preguntó:

-¿De dónde vienen compañeros?

Entonces ellos le dijeron: - Nosotros venimos del Cielo. Esta tarde vamos a volver otra vez al Cielo.

Entonces el Zorro Sagaz dijo: -Che, compañeros, me iré con ustedes.

Aquellos Hombres- Pájaros le dijeron: - ¿De qué forma irá usted con nosotros, si no tiene alas?

Pero aquel Zorro Sagaz les dijo: -Ustedes me tienen que dar sus plumas, yo me encargaré de colocármelas.

Y los Hombres- pájaros le contestaron: - Veremos a la tarde, cuando estemos por regresar. Pero el Zorro Sagaz continúo pidiéndoles que le dieran sus plumas hasta que se cansaron de escucharlo, y cada uno de ellos se sacó una de sus plumas y se la entregó a él. El Zorro Sagaz las recibió y se las colocó haciéndose unas alas; las comenzó a probar y entonces les dijo:- Ahora ya puedo ir con ustedes.

Y mientras aquellos Hombres seguían pescando, el Zorro Sagaz no cesaba de pegar saltos, probando sus alas hasta que pudo volar y dio una vuelta por encima de ellos.

Los miraba desde arriba gritándoles y se ponía cada vez más orgulloso haciendo sus vuelos más arriba y más arriba. Después aterrizó con mucha velocidad, y dijo: - Ahora sí, ya estoy con ustedes, ya tengo mis alas.

A la tarde, cuando ya había pasado bastante tiempo de pesca, los Hombres-Pájaros se comunicaron con chiflidos para volver y batieron con rapidez sus alas para empezar a volar. Y el Zorro Sagaz en medio de ellos fue el primero en volar delante de todos.

ISSN: 2718-8310

Y cuando ya estaban lejos de la tierra, el jefe Tuyango, de hermosas plumas rojas, se arrancó una pluma de sus alas y la tiró hacia la tierra gritando:-¡Ahí va una pluma de mis alas! (porque esta es una costumbre de los pájaros). Y todos los demás hicieron lo mismo, arrancándose algunas plumas y arrojándolas.

Y el Zorro Sagaz también pegó un grito y se arrancó unas plumas, pero se arrancó las que más lo hacían volar.

Se cayó y al tocar la tierra se hizo pedazos.

Después vino una gran tormenta, que sopló sobre su cuerpo, y él dio un fuerte suspiro diciendo:- ¡Realmente dulce fue mi sueño! Y revivió.

ISSN: 2718-8310

Anexo 7: Técnicas de recolección de Información.

Instrumentos de recolección de información

1. Análisis de documentos

1- Para los aspectos: jurídico, organizativo y económico de la institución involucrada; el plan de formación docente; las etapas de formación y de la historia institucional se recabó información en el Proyecto Educativo Institucional.

2. Para aspectos Generales además de la observación directa se rescató información de la documentación disponible en los Archivos de Secretaría:

Los aspectos considerados fueron:

Ubicación geográfica de la Institución.

Zona en la que se encuentra.

Las características del grupo de estudio

Ingresantes, condiciones

Legislaciones que norman el desarrollo de la propuesta educativa.

3. Para la entrevista con el personal de conducción del instituto se utilizó el siguiente instrumento.

Se entrevistó a un miembro del equipo de conducción del instituto.

1- Historia de la Institución ¿Cómo surge el C.I.F.M.A.?¿ Cuándo surge como nivel superior?

2- ¿Quiénes fueron los iniciadores del proyecto? ¿en qué año?¿dónde están las extensiones que tienen y por qué en esos lugares? Es esta una oportunidad para los jóvenes indígenas?

3- ¿Qué fortalezas y dificultades tienen como instituto formador dentro del sistema educativo?

4- ¿Recibieron apoyo, acompañamiento? ¿De qué tipo? ¿de quiénes?

5- ¿Sus docentes reciben alguna formación específica para desempeñarse en este contexto de diversidad cultural?

6- ¿De dónde provienen los estudiantes y de qué etnias son?

ISSN: 2718-8310

7- ¿Cómo es la vida en el albergue estudiantil? ¿Cómo están organizados?

8- ¿Cómo se gestiona la enseñanza en estos contextos?

9- Otros aspectos de interés.

4. En los Talleres 1,2,3,4 y 5 se ha desarrollado diferentes dispositivos que se describen en la tercera parte del trabajo.

4. Para evaluar el desarrollo de la secuencia didáctica se utilizó la escala de calificación

Objetivo: Evaluar las acciones realizadas por los voluntarios al momento de desarrollo de la secuencia didáctica.

Acciones desarrolladas	Pobre	Regular	Bueno	Muy Bueno	Sobresaliente
Propuesta Metodológica					
Estrategias didácticas desarrolladas utilizando fotografías.					
Fomenta el trabajo en el aula					
Mantiene el interés de los alumnos de modo permanente.					
El desarrollo de la secuencia le permite la posibilidad de reflexión acción de sus prácticas					
La propuesta genera aprendizaje.					
Nivel de participación e implicación de los estudiantes con la propuesta.					

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

Formas de evaluación que utiliza					
Realiza integraciones, cierres parciales y permite la re-troalimentación de lo aprendido.					

5. Para evaluar la implementación de la secuencia a cargo de los alumnos se utilizó una encuesta semi – estructurada

Objetivos:

- Recolectar información referente al proceso de desarrollo de la secuencia didáctica programada.
- Evaluar la implementación de la secuencia didáctica desarrollada.

Acciones programadas	Siempre	A veces	Nunca
Las actividades desarrolladas permitieron a los alumnos las oportunidades de rescatar, fortalecer su cultura.			
Los contenidos desarrollados permitieron el abordaje de diversos temas significativos para la formación de los estudiantes de manera integral.			
Las fotografías permitieron un abordaje integral de todas las áreas del conocimiento en función del contexto bilingüe intercultural.			
Las fotografías se constituyeron en las estrategias de aprendizaje y enseñanzas que faciliten el dinamismo y la construcción de conocimientos			
Se permitió a los alumnos expresar sus representaciones acerca de lo que las imágenes les representan.			
Se estimuló al trabajo cooperativo y en estrecha relación para permitir la construcción de saberes			

ISSN: 2718-8310

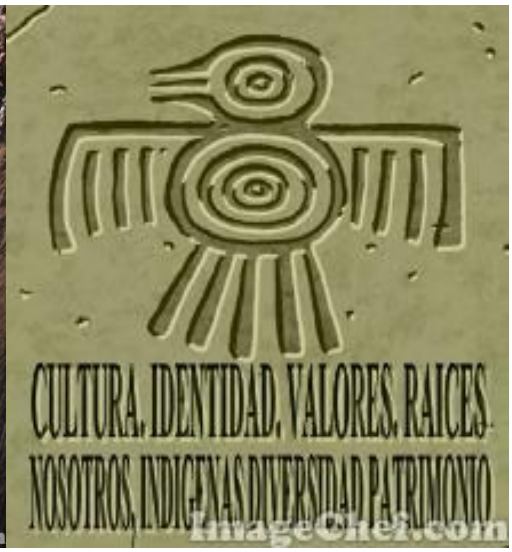
Las acciones, actividades programadas, fueron prácticas, posibilitando compromiso y responsabilidad en los alumnos.			
Hubo implicación de los alumnos con las propuestas desarrolladas.			
Facilitaron el intercambio entre diversos grupos étnicos para permitir un enriquecimiento de las actividades.			
Pudo enriquecer las experiencias áulicas, profundizando los aprendizajes a través del uso de las imágenes fotográficas			
Se favoreció la construcción crítica de nuevos aprendizajes.			
Se favoreció el desarrollo de nuevas competencias.			
Considera que se vio limitado el accionar de los docentes en algún aspecto.			
Tuvo la oportunidad para realizar revisión y retroalimentación del procesos desarrollado.			

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

Anexo 8: **Galería de Imágenes**

Muestra del trabajo realizado en el marco de cierre de la secuencia didáctica.









REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

Anexo 9: Fotografías tomadas durante el desarrollo del proyecto



Sede del Instituto CIFMA. Roque Sáenz Peña, Chaco, Argentina



Docentes indígenas del Instituto.



Alumnos de segundo año del instituto.



Alumna trabajando con las fotografías.



Alumnos realizando lecturas de las imágenes fotográficas.



Alumnos construyendo estrategias didácticas con fotografías.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

ISSN: 2718-8310



Alumna indígena voluntaria del proyecto analizando fotografías.



Docentes indigenas mirando fotografías y produciendo conocimiento.



Alumnos y docentes en taller de producción.



Alumno toba realizando trabajo en taller.



Trabajos en talleres.



Trabajo en talleres.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310



Estela Maris Valenzuela

Doctora en Ciencias Sociales graduada en la Universidad Nacional de Jujuy. Es licenciada en Gestión Educativa por la Universidad Nacional de Santiago del Estero. Es profesora en Ciencias de la Educación y Profesora para el Nivel Primario. Es Especialista en Investigación Educativa egresada de la Universidad del Comahue Neuquén. Especialista en Didáctica y Currículum egresada de la Universidad Nacional del Nordeste. Especialización Docente en Educación Superior y Tic. Ministerio de Educación de Nación. Diploma Superior en Pedagogías de las Diferencias egresada de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO Bs As 2015. Diploma Superior en Educación Imágenes y Medios en la cultura digital egresada de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. BS. As 2016. Diplomatura Liderazgo para la Transformación Social. UNCAUS- Universidad Nacional de San Martín. 2019. Consultora de la Unesco por el Proyecto Diversidad Cultural y Educación Superior año 2008 y 2009. Es capacitadora docente para niveles primarios, secundario y superior desde el año 1998 en diversas temáticas vinculadas a la educación intercultural bilingüe indígena, gestión del patrimonio, uso de la fotografía entre otros. Es docente en el IES CIFMA e Instituto Don Orione. Dirige proyectos de investigación sobre niveles de conocimiento en la enseñanza de las lenguas indígenas. 2012-2022.CIFMA.Prácticas docentes y Trayectorias Escolares en la Educación Intercultural Bilingüe. Es miembro activo del equipo de Investigación UEP N 55 Don Orione y IES CIFMA y de la Red FEIAL (Red de formadores en Educación e Interculturalidad en América Latina). Cuenta con varias publicaciones referidas a la experiencia educativa de formación docente indígena en publicaciones de Unesco y de otras temáticas como Gestión del patrimonio, Patrimonio, fotografía e Identidad, Docencia en Contexto de Diversidad Lingüística y cultural. Uso de las imágenes fotográficas como estrategia de conocimiento. Construcción de la visualidad en época de pandemia publicada en textos y revistas de divulgación científica de Universidades y del Ministerio de Educación del Chaco y de la Nación Argentina

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

PROCESOS DE PATRIMONIALIZACIÓN EN EL SITIO ARQUEOLÓGICO PREHISPÁNICO INCA CUEVA Y LA IGLESIA SAN FRANCISCO DE PAULA

PROCESSOS DE PATRIMONIALIZAÇÃO NO SÍTIO ARQUEOLÓGICO PRÉ-HISPÂNICO INCA CUEVA E NA IGREJA DE SÃO FRANCISCO DE PAULA

PROCESSES OF PATRIMONIALIZATION IN THE PREHISPANIC ARCHAEOLOGICAL SITE INCA CUEVA AND THE CHURCH SAN FRANCISCO DE PAULA

Perla Aylén Abigail Surriable*
paas289 @gmail.com

Resumen

El objetivo general del presente trabajo es el análisis comparativo de las diferentes trayectorias y modalidades de los procesos de patrimonialización en el sitio arqueológico prehispánico Inca Cueva (Tres Cruces, Humahuaca, Jujuy, Argentina) y la Iglesia San Francisco de Paula (Uquía, Humahuaca, Jujuy, Argentina) con el propósito de identificar y analizar qué elementos han sido escogidos a lo largo de los siglos XX y XXI por los diversos protagonistas de la gestión patrimonial y la población local como representativos y las consecuencias prácticas que ello ha tenido.

La metodología que se utilizó es de carácter comparativo, cualitativo e interpretativo y requirió del análisis histórico y social de los procesos de patrimonialización en ambos bienes, el relevamiento fotográfico y de documentación específica, la realización de entrevistas y observación participante.

Esta investigación muestra que tanto las administraciones como sectores académicos vinculados a la problemática suelen escribir, financiar y actuar en función de una supuesta comunión monolítica sobre el patrimonio por parte de la población local generando un mayor interés y preocupación tanto desde el Estado y buena parte de la población hacia un bien asociado a la religión católica de tiempos coloniales a diferencia de un bien arqueológico prehispánico.

Palabras clave: gestión patrimonial - procesos de patrimonialización - patrimonio - Inca Cueva – Iglesia de Uquía

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

Resumo

O objetivo geral deste trabalho é a análise comparativa das diferentes trajetórias e modalidades dos processos de patrimonialização do sítio arqueológico pré-hispânico Inca Cueva (Tres Cruces, Humahuaca, Jujuy, Argentina) e da Igreja de San Francisco de Paula (Uquía, Humahuaca, Jujuy, Argentina), com o propósito de identificar e analisar quais elementos foram escolhidos ao longo dos séculos XX e XXI pelos diferentes protagonistas da gestão do patrimônio e pela população local como representativos e as consequências práticas que isso teve.

A metodologia utilizada é de natureza comparativa, qualitativa e interpretativa e exigiu uma análise histórica e social dos processos de patrimonialização em ambos os bens, documentação fotográfica e específica, entrevistas e observação participante.

Esta pesquisa mostra que tanto as administrações quanto os setores acadêmicos vinculados ao problema tendem a escrever, financiar e agir de acordo com uma suposta comunhão monolítica sobre o patrimônio por parte da população local, gerando um maior interesse e preocupação tanto do Estado quanto de grande parte da população em relação a um bem associado à religião católica na época colonial, em oposição a um bem arqueológico pré-hispânico.

Palavras-chave: gestão do patrimônio - processos patrimoniais - patrimônio – Inca Cueva – Iglesia de Uquía

Abstract

The general objective of this paper is the comparative analysis of the different trajectories and modalities of the heritage processes in the pre-Hispanic archaeological site Inca Cueva (Tres Cruces, Humahuaca, Jujuy, Argentina) and the San Francisco de Paula Church (Uquía, Humahuaca, Jujuy, Argentina) with the purpose of identifying and analyzing which elements have been chosen throughout the XX and XXI centuries by the different protagonists of heritage management and the local population as representative and the practical consequences that this has had.

The methodology used is of a comparative, qualitative and interpretative nature and required the historical and social analysis of the processes of patrimonialization in both properties, the photographic survey and specific documentation, interviews and participant observation.

This research shows that both the administrations and academic sectors linked to the problem tend to write, finance and act according to a supposed monolithic communion on heritage on the part of the local population, generating a greater interest and concern from both the State

ISSN: 2718-8310

and a good part of the population towards a property associated with the Catholic religion of colonial times, as opposed to a pre-Hispanic archaeological property.

Key words: patrimonial management - patrimonialization processes - heritage - Inca Cueva – Iglesia de Uquía

* Este escrito es, con ligeras modificaciones, parte de la presentación realizada en la Licenciatura en Antropología en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy (Jujuy, Argentina). Título de tesis: Procesos de patrimonialización en el sitio arqueológico prehispánico inca cueva y la iglesia san francisco de paula. Director: Dr. Jorge Kulemeyer. Fecha de egreso: 01 de septiembre de 2022.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

Para Lucía Quimey

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

Cambia lo superficial
cambia también lo profundo
cambia el modo de pensar
cambia todo en este mundo.

Julio Numhauser, 1982.

INTRODUCCIÓN

La vinculación y uso del patrimonio en distintos niveles y ámbitos, tanto políticos, económicos, ideológicos, sociales y culturales, le otorga un carácter de gran importancia e interés, donde no solo está en juego el resguardo y protección de bienes patrimoniales particulares sino la relación e intereses con distintas personas o grupos de la sociedad que no necesariamente confluyen en un mismo sentido. Sino que son, generalmente conflictivos, ambiguos y contradictorios, velándose en la práctica por necesidades individuales en torno al patrimonio y su gestión. En apariencia, por la importancia discursiva que se le otorga al patrimonio y su rol en la sociedad, puede considerarse que se destinan los recursos necesarios y se incluye a la población local en la gestión patrimonial de manera relativamente equitativa.

Se presenta el análisis que se llevó a cabo, sobre las diferentes trayectorias y modalidades que se han dado en los procesos de patrimonialización desarrollados en el complejo arqueológico prehispánico Inca Cueva, en particular en el sitio Inca Cueva 1 y en la Iglesia de la Santa Cruz y San Francisco de Paula, bienes ubicados en la Quebrada de Humahuaca, Departamento de Humahuaca, provincia de Jujuy, Argentina. Todo ello en función de identificar, analizar y comprender que elementos han sido y son escogidos como representativos alrededor de cada bien por diversos actores (pobladores, visitantes, funcionarios, investigadores), en el transcurrir del tiempo, tanto en el pasado como en como en la actualidad para dar cuenta de las consecuencias prácticas en distintos ámbitos, en su cuidado y también en su resguardo como en la gestión del conocimiento e importancia a nivel provincial y/o nacional que dichos bienes poseen.

De esta manera se realiza una comparación entre los bienes estudiados, relativamente cercanos entre sí en el espacio geográfico jujeño y teniendo presente las diferencias existentes entre ambos, dado que se pretende conocer las diferencias y/o similitudes acerca de la gestión patrimonial, lo que implica hacer uso de un enfoque cualitativo y comparativo.

Esta tesis está organizada en tres partes. La primera consiste en la especificación de los objetivos e hipótesis, el desarrollo del marco teórico y conceptual donde se especifican los términos y conceptos utilizados en el presente trabajo y la metodología empleada. En la segunda parte se describe la ubicación geográfica y características de los bienes en estudio, se presenta el desarrollo histórico, los antecedentes de investigación efectuados desde distintas

ISSN: 2718-8310

disciplinas, la vinculación por parte de distintas personas en el transcurrir del tiempo, el marco legislativo construido alrededor del patrimonio y en particular de los bienes en estudio a nivel provincial, nacional y mundial. Por último, se desarrolla el trabajo de campo realizado, exponiendo las opiniones de distintos actores sociales que se vinculan o vincularon con los bienes, presentándose de manera resumida un acercamiento al último proceso de restauración en la iglesia de Uquía y un acercamiento a las distintas medidas/acciones tomadas en torno a Inca Cueva. Se lleva a cabo una discusión tras lo expuesto de las consecuencias prácticas en torno a la gestión patrimonial mediante la comparación de categorías de análisis elaboradas para este trabajo. Se finaliza este apartado con conclusiones preliminares, pero que permiten condensar el trabajo desarrollado y con una serie de sugerencias respecto a la gestión patrimonial de estos dos casos puntuales, que pueden ser útiles para la reflexión, la eventual aplicación de políticas de mayor alcance para tratar de mejorar y superar las dificultades, conflictos y ambigüedades presentes.

PRIMERA PARTE

En la primera parte abarca los objetivos propuestos para esta tesis, divididos en dos grupos, los generales y los específicos. Los primeros conforman la guía que ha orientado la investigación desarrollada y se pretende guíe futuras investigaciones, ampliando el conocimiento producido. En consonancia bajo el subtítulo "Objetivos específicos" se encuentran enunciados, los objetivos, que contribuyen en aspectos puntales a la problemática estudiada. En el "Marco teórico y conceptual", se especifican los términos y conceptos utilizados en el presente trabajo con el fin de que la persona lectora, entienda a qué se hace referencia como proceso de patrimonialización, de gestión patrimonial en detrimento de otros términos y de patrimonio como tal, junto a distintos conceptos/elementos a los que es/está asociado. Por último se presenta la metodología que se ha utilizado para recolectar información, realizar entrevistas, creación de categorías, necesarias para que en la tercera parte se exponga la comparación de los bienes estudiados.

1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

1.1. Objetivos generales

Analizar las diferentes trayectorias y modalidades de los procesos de patrimonialización de dos bienes patrimoniales relativamente próximos en la geografía, con el propósito de identificar y analizar cuáles elementos son escogidos como representativos y las consecuencias prácticas de ello.

ISSN: 2718-8310

1.2. Objetivos específicos

• Analizar e identificar las percepciones, identidades y memorias en torno a los bienes tanto de lugareños, visitantes, funcionarios e investigadores;

• Examinar el desarrollo local de las comunidades alrededor de los bienes y el impacto de las políticas patrimoniales en la localidad;

• Evaluar si la cuestión histórico-religiosa es relevante como elemento que parcialmente justifique las diferencias existentes de un bien del período prehispánico y un bien de época colonial en los procesos históricos de patrimonialización;

• Identificar la posible existencia de otros bienes existentes en la zona, omitidos por la priorización de cierto tipo de investigaciones;

• Considerar, comparar e interpretar las motivaciones que dan lugar al tratamiento diferencial que recibe cada uno de los bienes en cuanto a la dedicación, inversión monetaria, actores, concepciones y destinos asignados en función de sus particularidades históricas, culturales, sociales, económicas, políticas, de infraestructura, geográficas, etc.

Para responder a estos objetivos, se plantean las siguientes hipótesis:

1.3. Hipótesis general

Las trayectorias y modalidades de los procesos de patrimonialización de los bienes patrimoniales tanto destacados como conocidos del patrimonio provincial (y nacional), suscitan el hecho de que las políticas públicas aplicadas han recibido una atención muy diferente, cuyas características van más allá de sus especificidades, que incluye ribetes ideológicos e intereses sectoriales y particulares, que influyen e influyeron en la conformación de diferentes vínculos. Tal atención trae consigo la problemática de un cuidado y conservación diferencial que, incluso, puede dar sitio a la pérdida parcial o total del patrimonio.

1.4. Hipótesis específicas

Se plantea que tanto percepciones, identidades y memorias están construidas de forma asimétrica con ambiguos sentidos de pertenencia según distintos actores sociales que se han vinculado con los bienes patrimoniales de manera diversa en cierta medida, destinándose una atención/preocupación distinta.

El impacto de las políticas patrimoniales podría haber favorecido al desarrollo de la población alrededor del bien colonial en detrimento del bien prehispánico.

ISSN: 2718-8310

La cuestión histórico-religiosa de un bien colonial podría justificar en parte las diferencias existentes en un bien prehispánico dada la importancia y el rol que ha tenido la iglesia católica en Argentina y, en particular, en la provincia de Jujuy.

2. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

Esta investigación tiene como eje principal los procesos de patrimonialización y la gestión patrimonial en torno a los bienes resultantes de tal proceso. Es importante entender que los bienes patrimoniales están en continuo cambio, lo que implica su resignificación por diversos actores y sus intereses particulares, constituyendo el sustento (parcial o total) de identidades, trayendo al presente recuerdos o memorias de determinados grupos o actores.

Debido a la magnitud de investigaciones y líneas teóricas[1] que han sido desarrolladas respecto al patrimonio desde diversas disciplinas, se llevó a cabo una selección de conceptualizaciones y posicionamientos teóricos como soportes de la presente investigación.

2.1. El patrimonio y su problemática definición

El patrimonio es un concepto polisémico, con múltiples acepciones que se construyeron en el transcurrir del tiempo con denotaciones de distintas índoles (sociales, políticas, económicas, jurídicas), clasificado en distintas tipologías (similares, contradictorias, ambiguas) y vinculado con múltiples conceptos que hace imposible abarcar de manera total y detallada su relación con todo. Como plantea García Canclini (2005):

Uno de los pocos consensos que existe hoy en los estudios sobre cultura es que no hay consenso. No tenemos un paradigma internacional e interdisciplinariamente aceptado con un concepto eje y una mínima constelación de conceptos asociados, cuyas articulaciones puedan contrastarse con referentes empíricos en muchas sociedades. Hay diversas maneras de concebir los vínculos entre cultura y sociedad, realidad y representación, acciones y símbolos. Necesitamos, sin embargo, algunas definiciones operativas, aunque sean provisionales e inseguras, para seguir investigando y hacer políticas culturales (p.34).

Si bien la palabra patrimonio deriva del latín *patrimonium*, vocablo utilizado por los antiguos romanos para los bienes que heredaban los hijos de su padre y abuelos, el patrimonio al que se hace referencia y sus posibles equivalentes en otros idiomas (*cultural heritage* en inglés, *patrimoine culturel* en francés), han tenido durante siglos diferentes trayectorias de conformación presentando convergencias como diferencias.

[1] La profundización en discusiones teóricas en materia patrimonial que han sido desarrolladas durante décadas desde el la academia, el estado y distintos sectores de la sociedad supera los objetivos de este trabajo.

ISSN: 2718-8310

El concepto de patrimonio no es estático, tanto en tiempo o en lugar, siendo adaptado a distintas tendencias propias de cada época y contexto. Dada la multiplicidad de definiciones y concepciones del patrimonio, Kulemeyer (2018; 2021) plantea una posible tipología para acercarnos a esta diversidad, reconociendo ocho variantes en base a los diferentes usos que conviven en la sociedad que las sustentan y diferencian entre sí:

1) primigenia: definición tradicional y en desuso, de antiguas raíces romanas, relativas a bienes de propiedad privada, con derecho de goce a escala individual y familiar, partiendo de derechos hereditarios a los que se suma la acumulación alcanzada por la siguiente generación. Esta definición se vincula directamente con el origen de la palabra patrimonio;

2) monumentalista: tratando al patrimonio como una selección de obras producidas en el pasado a las que se les debe dar un carácter excepcional y de excelencia en una evaluación mundial. Ejemplo de ello es la concepción que apoya las definiciones propuestas en 1972 por la UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization en inglés, cuya traducción al castellano es "Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura") para el patrimonio cultural y el patrimonio natural.

Esta visión puede considerarse como superada, no obstante, en la práctica, con frecuencia en la actualidad, el Estado (en cualquiera de sus niveles jurisdiccionales) suele plantear la necesidad de contar con efectos normativos y de procedimiento institucional, lo que conduce a reconocer como patrimonio cultural aquella porción constituida mayoritariamente por bienes monumentales (Kulemeyer, 2018, p.39);

3) social y comunitaria: el énfasis se da en la pertenencia a la comunidad y en la función social del patrimonio, sin distinción de sectores dentro de la comunidad. Estando, el patrimonio, compuesto por aquellos espacios que una sociedad posee y organiza para conocerse a sí misma;

4) étnica o segmentada: esta concepción postula que determinadas expresiones patrimoniales pertenecen al grupo étnico cuyos antepasados habrían sido responsables de su creación. Los miembros de este grupo étnico serían los más calificados para preservar, apreciar, valorar e interpretar adecuadamente los bienes en cuestión (Kulemeyer, 2021);

5) confesional/religioso: esta variante, también segmentada o sectorial, corresponde a los bienes asociados a las prácticas de creencia religiosa que se consideran pertenecientes a las instituciones que, en todo caso, guían sus destinos. Suele ocurrir que la línea divisoria entre las responsabilidades públicas y privadas no está muy clara (Kulemeyer, 2021);

6) inclusivo/abarcativo: enumera e incluye todas las expresiones culturales de un grupo social. (…) "La mayoría de las veces, es el Estado depositario de los bienes patrimoniales y responsable de su gestión pública, queda en evidencia que a través del patrimonio el gobierno encuentra un instrumento destacado e insustituible para incidir en la construcción de la identidad nacional" (Kulemeyer, 2018, p. 40);

ISSN: 2718-8310

7) legislativo: esta variante considera exclusivamente los bienes de una determinada jurisdicción aquellos declarados puntual y expresamente como tales por una norma de alcance jurídico que, al menos nominalmente, corresponde al control político (Kulemeyer, 2021);

8) funcional: esta variante refleja el patrimonio como "dado por aquellos bienes que pueden ser considerados susceptibles de ser seleccionados con el propósito de ser sujeto y objeto de una práctica de gestión patrimonial consistente en diversas modalidades de transmisión de conocimientos sobre los mismos. Esto implica la posibilidad de reconocer que existe un conjunto de bienes patrimoniales que se encuentran en estado latente de cara a una eventual actividad de gestión y, otros, que ya hayan sido seleccionados para ser objeto de algún tipo de gestión patrimonial" (Kulemeyer, 2018, p. 42).

En la selección no necesariamente prevalece una evaluación basada en elementos históricos o estéticos, ello explica "la disparidad y arbitrariedad de los dispositivos que desencadenan los procesos de activación de activos, la enorme diversidad de activos que pueden identificarse como patrimonio y todo lo que está en juego en sus vínculos con los diferentes sectores que conforman la ciudadanía en un territorio" (Kulemeyer, 2021).

Por ejemplo, en la República Argentina la Ley 25.197, Régimen del Registro del Patrimonio Cultural, presenta el *patrimonio cultural argentino* constituido por:

(…) "*bienes culturales" todos aquellos objetos, seres o sitios que constituyen la expresión o el testimonio de la creación humana y la evolución de la naturaleza y que tienen un valor arqueológico, histórico, artístico, científico o técnico excepcional.*

*Se entiende por "bienes culturales histórico-artísticos" todas las obras del hombre u obras conjuntas del hombre y la naturaleza, de carácter irreemplazable, cuya peculiaridad, unidad, rareza y/o antigüedad les confiere un valor universal o nacional excepcional desde el punto de vista histórico, etnológico o antropológico, así como las obras arquitectónicas, de la escultura o de pintura y las de carácter arqueológico (*Ley 25.197, art. 2°).

Esta definición -encaja de acuerdo a la tipología descrita en un patrimonio inclusivo/abarcativo- y otras análogas como la elaborada por la Conferencia Mundial de la UNESCO en México, 1982. Las mismas se relativizan ante el hecho de tener que analizar casos concretos, ya que la realidad es mucho más compleja y no cumple con ciertos enunciados, variando no solo por el contexto político, económico, social y cultural, sino por las particularidades de los recursos patrimoniales valorados al interior de una localidad, región o provincia que da lugar a una variada gama de selecciones (Álvarez et al, 2008).

Las conceptualizaciones sobre patrimonio se han adecuado a los cambios que caracterizan nuestros tiempos, ampliando su alcance y significados. Su polisemia en cuanto a contenido y definiciones se debe a estas adecuaciones, la dinámica de las comunicaciones y el conocimiento, las confluencias y diferencias con distintas tradiciones de estudio. En este sentido, todo bien cultural puede ser un bien patrimonial, es decir, ser objeto de un proceso de

ISSN: 2718-8310

patrimonialización; la selección del mismo depende de muchas variables y de las características de un contexto determinado, junto a su población.

Las tipologías en torno a los tipos/clases de patrimonio, donde se han introducido divisiones tajantes entre patrimonio cultural/natural y patrimonio tangible/intangible, quizás puedan explicarse por la persistencia de una división entre ciencias naturales y ciencias sociales que ofrece la realidad académica cotidiana que, en la práctica dada la omnipresencia de uno y otro ámbito en casi todos los escenarios, una diferenciación tan drástica no resulta razonable (Kulemeyer, 2014). Realmente la rigidez entre elementos culturales y naturales o tangibles e intangibles marca distanciamientos quiméricos en la realidad porque forman parte de una producción cultural donde están presentes tanto elementos materiales como inmateriales inherentemente.

Se considera que la variante funcional, presenta mejor los desafíos del presente, puesto que implica "un componente aleatorio y arbitrario a la hora de seleccionar el patrimonio, pero también, es resultado de las definiciones generadas a través de las enumeraciones de materiales que incluye el concepto estatal de patrimonio y el de los profesionales especializados" (Kulemeyer, 2018, p. 42).

En el desarrollo de esta investigación es posible observar múltiples y diversos procesos de patrimonialización para cada bien en estudio, con avances, retrocesos y estancamientos en distintos momentos temporales; por ello, se hace referencia a distintos tipos de patrimonio según la tipología desarrollada con relación a los bienes en estudio para poder analizar y comprender cómo se los ha concebido/concibe, qué se ha realizado, de qué manera y su continuidad o no en el tiempo.

2.2. ¿De quién es el patrimonio? Identidad y memoria

El patrimonio está vinculado a un lugar y/o cultura preservado, inventado, reconfigurado, reinterpretado o recuperado del olvido, porque individuos o la sociedad a través de las organizaciones creadas o no para ello les confieren algún significado especial, ya sea estético, documental, histórico, educativo o científico (Krebs y Shmidt-Hebel, 1999).

En la práctica, definir la propiedad del patrimonio en una comunidad es una cuestión solo latente, que debe ser detectada, seleccionada y explicitada pública y formalmente para que pueda ser asumida (Kulemeyer, 2007), ya que todo tipo de ambigüedades trae aparejadas consecuencias en cuanto a su gestión. La realidad es que el vínculo unívoco con antepasados, la vinculación hereditaria entre una comunidad contemporánea y un bien cultural que justifique relaciones de propiedad del patrimonio, son prácticamente imposibles. Pues deja de lado todo tipo de cambios culturales, produciéndose una interpretación del pasado inmutable, que forma parte de un desarrollo histórico complejo, y que en todo caso son elementos del pasado resignificados-reinterpretados, que en el presente sustentan identidades, que suelen basarse en visiones estáticas de la cultura.

ISSN: 2718-8310

El patrimonio cultural y natural de un territorio mayoritariamente ha sido en lo jurídico, un bien común al conjunto de los ciudadanos que comprenden a la sociedad a la que pertenece (una catedral, un cabildo, un sitio arqueológico, un río, un bosque, entre otros) y es en esta, su esencia (pertenecer a todos), donde se encuentra su propio *"talón de Aquiles"* (Kulemeyer, 2007). Ya que las responsabilidades específicas no son asumidas plenamente por quienes deben encargarse (el Estado en sus distintos niveles), desligándose obligaciones y haciendo responsables/otorgando responsabilidades a pobladores alrededor de un bien, sin acciones efectivas a largo plazo. Ejemplo de lo planteado se da ante la destrucción de bienes arqueológicos (no ocurre lo mismo en Jujuy cuando se trata de bienes asociados a la Iglesia) o una inadecuada explotación turística.

El patrimonio es utilizado para construir y ser la base de identidades tanto nacionales como de minorías. En estas construcciones, es usado como elemento aglutinador, transformándose en un emblema, en un ícono, en un elemento diferenciador entre poblaciones o sectores de ellas.

Tanto la identidad como la memoria son conceptos construidos, ligados al patrimonio. Para identificarnos es requisito necesario (el reconocimiento de los otros) la distinción hacia otros, esta distinción presenta la concepción de cómo nos vemos/percibimos y de cómo lo hacen los demás; por lo tanto, para afirmar la existencia de otros, implica la aceptación de un nosotros. El patrimonio cultural está integrado, por bienes mediante los que se expresa la identidad.

Arévalo (2004), plantea que:

La identidad se fundamenta en una construcción real y en una construcción ideológica, que jerarquiza y fetichiza unos símbolos supuestamente propios, mediante los que se canalizan cíclicamente, las energías y los sentimientos colectivos; porque los procesos de construcción de las identidades son, como observara Juan José Pujadas (1993), procesos ideológicos (conjunto de representaciones, valores, creencias y símbolos), procesos políticos (con la finalidad de marcar los límites entre nosotros y ellos) y procesos culturales (la historia y la tradición), que representan el vínculo genealógico y la herencia cultural (p.934).

Las identidades, energías y sentimientos colectivos existentes, implican que una población adhiera con una mayor o menor vinculación hacia los bienes patrimoniales de su alrededor y que los de más relevancia, protagonicen una mayor organización y preocupación por parte de las personas respecto a su resguardo. Este tipo de accionar hacia el patrimonio local, se ve atravesado por los intereses políticos, económicos, sociales de diversos actores, los cuales deben ser analizados en casos particulares, ya que no son iguales y su forma depende de un espacio-tiempo determinado vinculado con el pasado y la proyección que se tiene hacia el futuro.

La memoria da cuenta de un pasado, por lo que generalmente se aduce estar vigente en distintos grupos dentro de la sociedad, es la memoria colectiva, "la que recompone mágicamente el pasado, y cuyos recuerdos se remiten a la experiencia que una comunidad o un grupo que puede legar a un individuo o grupos de individuos" (Betancourt, 2004, p. 126). Esto es más utópico que real debido a que este tipo de memoria suele en parte estar vinculada

ISSN: 2718-8310

con la historia oficial y/o la creación de neoidentidades, y que, que una vez dada se queda vigente en el tiempo. Son ciertas personas en la sociedad que imponen lo que corresponde a la memoria, mediante instituciones como la escuela, por ejemplo, lo mismo sucede con la identidad, ciertos establecimientos permiten que los individuos interioricen tales conceptos considerándolos estáticos, dejándose de lado su dinamismo o en otros casos definen las directrices o requisitos que debe cumplir cierto grupo para adjudicarse determinada identidad, creando dinámicas antes inexistentes a su interior.

2.3. Procesos de patrimonialización

Pereiro (1999) define la patrimonialización como la activación del patrimonio cultural y su promoción. Por otra parte, Fernández de Paz y Agudo (1999) señalan que los bienes que se patrimonializan son los que tienen un significado especial para la comunidad y son particulares para un contexto cultural determinado.

Prats (2005) plantea que los procesos de patrimonialización, como tales, obedecen a dos construcciones sociales, complementarias, sucesivas y distintas a la vez:

• la primera consiste en la sacralización de la externalidad cultural. Se trata de un mecanismo universal, intercultural, fácilmente reconocible, mediante el cual toda sociedad define un ideal cultural del mundo y de la existencia y todo aquello que no cabe en él, o lo contradice, pasa a formar parte de un más allá, que, por su sola existencia, delimita y desborda la condición humana, socialmente definida y, por ende, nuestra capacidad de explicar y dominar la realidad (…) El patrimonio (sistema de representación que se basa también en esa externalidad cultural), y los procesos de patrimonialización, son considerados en nuestra sociedad como un bien absoluto, axiomático, cuya conservación (sin descender a la complejidad casuística) es incuestionable (p.18-19).

Se debe tener presente que estos sistemas de representación son diferentes de una cultura a otra y que incluso dentro de una misma puede implicar una amplia gama de posibilidades que dependen de un determinado contexto temporal, social, político, económico y cultural distinto.

• La segunda construcción social consiste en la puesta en valor (valoración de determinados elementos) o activación (actuar sobre ellos de alguna forma) usadas como sinónimo pero con cierta diferencia entre sí. Prats (2005, p. 19) sostiene que "los procesos de activación del patrimonio dependen fundamentalmente de los poderes políticos (…) estos poderes deben negociar con otros poderes fácticos y con la propia sociedad".

Se produce un primer plano de negación, alrededor, de la puesta en valor de los elementos apreciados por diversos motivos en distintos sectores de la sociedad (con diferente poder e influencia) donde existe cierto acuerdo de ello. Mientras que en un segundo plano de negociación, los actores principales son *el poder político y la sociedad.* Estando en el centro "la puesta en valor de elementos patrimoniales indiscutibles (aunque interpretables), siendo el objetivo de la negociación, alcanzar el mayor grado de consenso posible, de manera que el

ISSN: 2718-8310

discurso subyacente en la activación aparezca legitimado y conforme a la realidad socialmente percibida*"* (Prats, 2005, p.21).

Todo bien patrimonial es producto de este proceso de patrimonialización basado necesariamente en la sacralidad de lo externo como en la puesta en valor o activación de los bienes en la sociedad, esto último implica la exposición/discusión de discursos diversos/polisémicos (cambiantes, contradictorios) en el tiempo, pero reales que forman parte del entramado social.

Para investigar los procesos de patrimonialización se debe tener en cuenta que ello involucra: la selección de un bien o conjunto de bienes, su resguardo, la producción del conocimiento asociado, la puesta en evidencia de un contexto histórico determinado y la gestión de un determinado conocimiento, relacionado con formas de identidad-memoria que surgirán en torno al bien patrimonial en distintos sectores de la sociedad y que cambiará o permanecerá a lo largo del tiempo.

2.4. Gestión del patrimonio/gestión patrimonial

La gestión puede entenderse como la eficiente administración de recursos, ordenada a la consecución de un objetivo (Zamora Baño, 2002) sin embargo no es solo conducción o dirección, aunque las implique. Configura un proceso de construcción colectiva, una coordinación de procesos de trabajo en el marco de una organización para alcanzar determinados fines (Huergo, 2004).

La gestión del patrimonio en una determinada localidad constituye el conjunto de actividades destinadas a hacer efectivo el conocimiento, la conservación y difusión de bienes patrimoniales, conformando una herramienta metodológica para la comprensión de situaciones, procesos y características de las relaciones de poder, distribución de los recursos e intereses que prevalecen entre la población (Kulemeyer, 2014). Requiere de la administración del conocimiento producido, su comunicación/divulgación y la creación de lazos educativos en distintas instancias mediante diversas estrategias que dependen del bien, su contexto histórico, político, económico, social, cultural, etc.

Se han ampliado los espacios de acción y alcances actuales en materia patrimonial. Estando presente tanto en discursos institucionales como, por ejemplo, los que ha realizado la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura o los provenientes de ámbitos gubernamentales en cualquier nivel, discursos provenientes del mundo académico y de otros sectores de la sociedad (Kulemeyer, 2020) donde se materializa la propia gestión patrimonial. Vinculándolos a través de algunas herramientas con las que se intenta traducir el lenguaje técnico, científico y complejo ligado a diversas manifestaciones de bienes a uno más coloquial, asequible y comprensible para los más variados tipos de público (Álvarez Domínguez, 2017).

ISSN: 2718-8310

Los distintos conceptos ligados al patrimonio han tenido un origen histórico y unas intenciones particulares en su sentido; así también su recontextualización práctica y cultural necesariamente ha modificado su sentido histórico originario.

En el caso de la gestión cultural, concepto ligado a la noción del patrimonio y su gestión, ingresa al discurso cultural en Iberoamérica con bastante influencia hacia la segunda mitad de la década de los ochenta, tanto en las instituciones gubernamentales como en los grupos culturales comunitarios. En un principio tratando de ser en una alternativa a denominaciones como *"animadores y promotores culturales"* de tradición española, que hace referencia a animar lo inanimado, o de *"administradores y gerentes culturales"* de significativo peso en Estados Unidos y en Francia con énfasis en la necesidad de organizar la actividad cultural con criterios empresariales (ligada al auge de las políticas neoliberales) y por último a la noción de *"trabajadores culturales"* difundido en América Latina basada probablemente en una relectura de la obra del pensador italiano Antonio Gramsci, que sugiere la necesidad de romper la distinción entre trabajo material e intelectual, ya que todo trabajo de alguna manera es un quehacer cultural (Zubiría Samper et al., 2001).

El estudio de la gestión patrimonial permite abordar las relaciones particulares entre grupos sociales y bienes patrimoniales, poniendo en evidencia qué aspectos de otros tiempos forman parte de nuestro presente inherentemente, cómo llegaron y de qué forma han sido y son tratados por la sociedad actual, abordando los lazos que se fueron generando u olvidando.

Para estudiar dicho proceso es necesario tener presente los vínculos identitarios, económicos, políticos o la ausencia de ellos y otros, por parte de la sociedad en las que están circunscritas.

En la gestión patrimonial, es necesario vincular la misma con su entorno, con la comunidad, lo que, a su vez, da lugar al desarrollo de distintos grados de sentimientos de pertenencia y de implicación personal. De ello, resulta la influencia recíproca entre el individuo y la totalidad, la integración y la satisfacción de necesidades, la conexión y participación emocional (Mc Millan et al, 1986 citado en Mendieta y Espigares, 2004). Las comunidades son siempre heterogéneas, conformadas por individuos con intereses particulares, por lo que es necesaria la especificidad al utilizar el término que, supuestamente, incluye a un conjunto de personas que comparten características comunes, habitan un mismo territorio; sin embargo, a su interior existen múltiples formas de interacción entre ellas y con otros grupos (formas de concebir y concebirse).

2.5. Comunidad y patrimonio

Todo bien patrimonial adquiere una mayor o menor relevancia en el contexto geográfico en el que se encuentra, y los miembros de cualquier comunidad se relacionan heterogéneamente con los mismos. Ello influye en su cuidado y preservación dada la importancia que puede llegar a tener.

ISSN: 2718-8310

La cuestión está en definir a quiénes se hace referencia al utilizar el término comunidad, considerando elementos estructurales que se refieren a la consideración de la misma como un grupo geográficamente localizado regido por organizaciones o instituciones de carácter político, social y económico o teniendo presente elementos funcionales que se enfocan en la existencia de necesidades objetivas e intereses comunes, aspectos sociales y psicológicos comunes para un grupo (Causse Cathcart, 2009).

Un aspecto importante dentro de la concepción de comunidad es la participación, considerada por Socarrás (2004) como un concepto histórico-social vinculado con fenómenos políticos, sociales y culturales. Constituyendo un proceso activo y transformador de las relaciones de poder, generador de un efecto que tiende a la redistribución de este entre los diferentes actores. En toda comunidad están presentes diferentes tipos de participación entre los miembros que da lugar a relaciones asimétricas (desiguales), construidas a través del tiempo.

Al mismo tiempo y, como si esto fuera poco, no rigen únicos sentimientos de pertenencia, de homogeneidad ni tampoco se depende exclusivamente de un espacio geográfico. El término en cuestión, va más allá de una localización geográfica, es un conglomerado humano con un cierto (pero no único) sentido de pertenencia. Es pues, historia común, intereses compartidos, realidad espiritual y física, costumbres, hábitos, normas, símbolos, códigos (Socarrás, 2004).

Tales elementos, no deben generar en el análisis la omisión de las heterogeneidades existentes, como las relaciones de poder, intereses individuales y diputas por diversos motivos. Es decir, en definitiva, de esta manera se puede afirmar que no existe homogeneidad como tal.

Lo desarrollado hasta aquí, es una forma de acercamiento hacia la noción de comunidad, ya que también puede remitirse solo a una categoría jurídica o referirse al status de una categoría étnica, e incluso como elemento simbólico que representa y califica el "modo de vida" de un individuo (y, por lo tanto, su pertenencia a un "pueblo"). A través de la categoría "comunidad" se accionan sentidos y cualidades que no siempre son convergentes (Cowan Ros & Nussbaumer, 2013).

Al utilizarse el término, se aclara que trasciende la noción de comunidad indígena y se especifica a qué tipo de comunidades se hace referencia. Por ejemplo, al mencionarse a la comunidad uqueña, esta engloba a la población de la Comisión Municipal de Uquía integrada por inmigrantes, pobladores locales, personas que se perciben a sí mismas como miembros de una etnia en particular o no.

Cabe mencionar que toda comunidad indígena presenta distintos grados de heterogeneidad en su interior, sin embargo, muchas veces tienden a verse de manera homogénea y con ciertos prejuicios o estereotipos, por ejemplo, como grupos armónicos que viven de la tierra con un origen común, herederos y responsables del cuidado del patrimonio que se halla en sus tierras.

Schiaffini, (2022) plantea que desde fines de la década de 1950 el significante "comunidad" no era utilizado para designar entramados políticos indígenas. Tal vinculación no existía. Él sugiere que en 1996 en la región chubutense a partir de la visita presidencial surge "en el

ISSN: 2718-8310

marco de una coyuntura signada por la constitución de la "comunidad" mapuche como síntesis de los diversos procesos de acumulación social activos en esos territorios" (p. 31). Es decir que se asocia/vincula el significante "comunidad" con un ámbito jurídico-político producto de procesos sociales que se anteceden en el tiempo. Siendo que "la comunidad sintetiza el entramado local suprafamiliar en sus confrontaciones internas y externas y en sus vínculos con la legalidad estatal a la que está subsumido y que, en parte, lo ha constituido" (Schiaffini, 2022, p. 45).

En la provincia de Jujuy, Yankillevich (2016) ha analizado los discursos emitidos por el Estado provincial (leyes, decretos, discursos parlamentarios), desde 1985 hasta 1994, que implican de manera directa o indirecta a las comunidades indígenas. Ella evidencio que en la provincia "no existe referencia alguna a las comunidades indígenas, sino que éstas son entendidas bajo el rotulo de "pequeños y medianos productores rurales" ligados siempre a su condición de pobreza" (Yankillevich, 2016, p. 57).

Con lo presentado, se pretende evidenciar que la asociación del término/categoría/significante comunidad no siempre se ha relacionado con poblaciones indígenas.

2.6. Turismo y bienes patrimoniales

La Organización Mundial del Turismo (OMT)[2] define al turismo como:

un fenómeno social, cultural y económico que supone el desplazamiento de personas a países o lugares fuera de su entorno habitual por motivos personales, profesionales o de negocios. Esas personas se denominan viajeros (que pueden ser o bien turistas o excursionistas; residentes o no residentes) y el turismo abarca sus actividades, algunas de las cuales suponen un gasto turístico.

La explotación del patrimonio mediante el turismo puede generar peligros de pérdidas parciales o totales, no solo en cuanto a daños en bienes insustituibles, sino que una pésima gestión puede repercutir negativamente en la población local, sin alcanzarse mejorías en la calidad de vida de la misma y llegando a estar totalmente desvinculada o marginada.

El turismo cultural es un tipo de actividad turística en que la motivación esencial del visitante es aprender, descubrir, experimentar y consumir las atracciones/productos culturales tangibles e intangibles en un destino turístico. Estas atracciones / productos se relacionan con un conjunto de características distintivas de material intelectual, espiritual y emocional de una sociedad que abarca artes y arquitectura, patrimonio histórico y cultural, patrimonio culinario, literatura, música, industrias creativas y las culturas vivas con sus estilos de vida, valor sistemas, creencias y tradiciones (UNWTO, 2018, p. 11).

[2] World Tourism Organization (UNWTO). Enlace: https://www.unwto.org/es/glosario-terminos-turisticos#

ISSN: 2718-8310

El turismo cultural-arqueológico puede ser entendido como una búsqueda de conocimientos por parte del turista (Kulemeyer, 2003), la cual para ser correspondida debe al menos tener parcialmente a la investigación como sustento tanto a mediano como a largo plazo, constituyendo la acompañante del producto cultural no solo importante para su conservación/preservación y puesta en valor, sino a su vez para investigar las dinámicas que se generan en torno a los bienes culturales y los procesos de uso y apropiación social latentes.

No basta la existencia de bienes patrimoniales, se requiere, y es prioridad como base de una explotación turística sustentable, una gestión patrimonial adecuada, estudios a profundidad del bien no solo para su preservación, sino para generar conocimiento que pueda ser difundido con un sustento científico que dé cuenta de la importancia del mismo.

La Convención de Sri Lanka de 1983 (citada en Zamora Baño, 2002), menciona entre los peligros de exagerar el aspecto lucrativo del patrimonio a:

• la frivolización del patrimonio cultural por la vía del consumismo;

• el peligro de daño o incluso desaparición física del propio patrimonio por las masas visitantes.

Es necesario abrir vías de un turismo cultural, comprometidas con el patrimonio mediante una adecuada gestión, con el resguardo de los bienes, su estudio en profundidad y búsqueda del beneficio de los pobladores en general y no de individuos.

3. METODOLOGÍA

El tema de estudio, los procesos de patrimonialización en el complejo arqueológico prehispánico Inca Cueva, en particular Inca Cueva 1 y la Iglesia de Uquía, requirió de una metodología compleja, combinando distintos métodos para alcanzar los objetivos propuestos y obtener los datos que permitieron un relativo acercamiento al conocimiento de la realidad social de los mismos.

Se ha realizado un análisis del desarrollo histórico y social de las investigaciones llevadas a cabo en ambos bienes patrimoniales, sus vínculos con la sociedad en distintos momentos, priorizando en el análisis la dinámica de la valoración social y gestión patrimonial.

El análisis de las investigaciones es de suma importancia a fin de poner en evidencia el rol e intereses que se ha emitido desde la academia, sus instituciones y desde aquellos aficionados o profesionales de otras disciplinas ajenas a la gestión patrimonial, para la creación y difusión del conocimiento sobre los bienes en el pasado como en la actualidad, y la vinculación con las comunidades, con sus identidades/memorias particulares o relegando u omitiendo a las mismas.

ISSN: 2718-8310

La metodología que se utilizo es de carácter comparativo, cualitativo e interpretativo, se estableció tras el análisis de las conformaciones de las comunidades, las entrevistas realizadas y el análisis histórico y social de los procesos de patrimonialización en ambos bienes, las similitudes y/o diferencias en los vínculos existentes en la sociedad, la intervención de distintos individuos y como los mismos tuvieron consecuencias en una mayor o menor preocupación y movilización hacia el resguardo de los bienes, lo cual permitió visibilizar el estado pretérito y actual de su protección.

3.1. Fuentes de datos/herramientas de recolección utilizadas

La investigación se realizó combinando varias fuentes de información; por una parte se llevó a cabo una revisión de fuentes secundarias documentales como artículos de diarios digitales e impresos, revistas de divulgación, planes de promoción turística, publicaciones de investigadores en referencia a los casos de estudio, artículos de revistas de investigación científica, sitios web, folletos de promoción turística, blogs, grupos y publicaciones de Facebook y documentos oficiales (como por ejemplo leyes provinciales y nacionales, decretos, declaraciones, censos poblacionales, presupuestos, entre otros).

3.2. Fuentes primarias

Como fuentes primarias de información, el trabajo se basa en parte en la selección y análisis bibliográfico. Se utiliza como técnicas de investigación instrumentos de recopilación específicos como comunicación personal a través de entrevistas abiertas o no estructuradas (técnica básica: la conversación), entrevistas semi-estructuradas, observación participante (en rol de turista/visitante en primera instancia), relevamiento fotográfico (se hace una comparación entre fotografías pretéritas de distintos autores y actuales tomadas durante el trabajo de campo).

Para el análisis de los vínculos presentes en la sociedad/comunidad alrededor de los bienes y proceder a un análisis comparativo sobre ellos, fue necesario, identificar quienes conforman/conformaron aquella, sus representantes y/o miembros destacados.

3.2.1. Entrevistas: abiertas y semi-estructuradas

La entrevista se ha dado en general en forma de diálogo, lo que implicó una interacción entre dos o más personas, empero lo que la va a diferenciar de cualquier otro tipo de comunicación (que no tiene fines académicos), es el tratamiento que se hace con la información que se produce en esa interacción dialógica (Trindade, 2016).

Se utilizó la entrevista, como un recurso dinámico y flexible para tratar de obtener testimonios que den cuenta tanto de los vínculos vigentes entre la Iglesia y los ángeles arcabuceros, analizando el rol de la religión y su repercusión en las percepciones que tienen los pobladores

ISSN: 2718-8310

sobre su identidad, el uso que se da de ella, las (des)vinculaciones presentes y como ello repercute en determinadas acciones generadas en torno a la Iglesia en pos de su protección y uso.

Para Inca Cueva-c1 e Inca Cueva en su conjunto, se empleó la entrevista para indagar en los vínculos vigentes hacia el sitio arqueológico como tal y en particular las representaciones rupestres, para analizar las identidades, y memorias dentro de la población local en caso de que existiesen y como ello ha repercutido o repercute en determinadas acciones vinculadas a su protección o uso de los bienes.

La entrevista ha dado la posibilidad de indagar en la relación de otros bienes patrimoniales, permitiendo un acceso hacia la consideración de los mismos. Lo cual proporciona un acercamiento a las percepciones y nociones de semejanzas y diferencias existentes hacia estos otros patrimonios.

Dentro de la gama de entrevistas utilizadas en la investigación cualitativa se emplea en este trabajo la entrevista abierta y semi-estructurada.

La entrevista abierta o no estructurada tiene como rasgo significativo y ventaja para el acercamiento inicial el *no preestablecer preguntas ni estructurar guiones, sino abordar los temas de* "interés para el investigador desde un elemento disparador de modo espontáneo y abierto, para que el entrevistado pueda explayarse libremente y mantener la conversación desde sus propios intereses" (Trindade, 2016, p. 23).

Se hizo uso de la entrevista semi-estructurada de carácter individual y grupal en particular, debido a que si bien este tipo de entrevista parte de un guión o ejes temáticos que tienen la intención de predeterminar la información que se requiere, en este caso, las preguntas son abiertas, lo que permite la posibilidad de adaptarse a las distintas personas, tiene la capacidad para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades, reducir formalismos, posibilitando mayor flexibilidad y matices en las respuestas (Meneses y Rodríguez, 2011). Este tipo de entrevista permite que se produzca un ámbito coloquial que facilita la comunicación entre quienes interactúan (Díaz Martínez, 2004).

Aunque se dispone de numerosas técnicas y procedimientos para obtener la información que se busca, fundamentalmente lo que se realizó es preguntar/consultar a las personas y a sus creaciones para narrar las realidades tal, como son percibidas por ellas para que elaboren su propio discurso, siendo el lenguaje la materia prima con la que se trabaja (Fernández Riquelme, 2017).

Para la realización de las entrevistas en ambos bienes patrimoniales, fue necesario hacer un análisis e identificación previa de los distintos actores a nivel local, provincial que actualmente se destacan por diversos vínculos con los bienes, por ejemplo representantes de la comunidad movilizados para la protección del patrimonio, indígenas vinculados a los bienes,

ISSN: 2718-8310

tanto guías de turismo como guías de sitio/locales[3], responsables de los bienes patrimoniales, investigadores (arquitectos/arqueólogos/antropólogos), funcionarios y políticos de la Secretaría de Cultura, entre otros.

3.2.2. Observación participante

Entre quienes hacen uso del bien, se destacan los visitantes/turistas, teniendo presente que en general las visitas tanto las que suceden en la iglesia y en el sitio arqueológico son efímeras ya que los grupos de personas o individuos no se quedan por un tiempo prolongado en las localidades, ni existen en general integraciones de los turistas en las comunidades respectivas. Se lleva a cabo observación participante entre grupos de turistas que visitan los bienes de estudio, con el fin de interactuar con ellos de manera informal, observar sus reacciones, expectativas, actitudes en torno a los bienes y además poder conocer algunos de los servicios ofrecidos por guías de turismo.

Se tiene presente, que en el trabajo de campo, durante los primeros días/momento inicial, constituye un período en el "cual los observadores tratan de que la gente se sienta cómoda, disipan cualquier idea en cuanto a que el enfoque de la investigación será intrusivo, establecen sus identidades (…) y aprenden a actuar en el escenario" (Taylor & Bogdan, 1987, p. 5). Tal etapa inicial e introducción en el campo no se ha dado de manera similar, debido a las características de los grupos de turistas (estancia efímera en una localidad), pero ello no deja de lado la explicitación del rol del investigador y el uso que se dio a la información recolectada en toda instancia.

3.2.3. Registro fotográfico

Se considera, de acuerdo a Cetina (2003), que el registro fotográfico es no solo un mecanismo para la difusión de la información sino como una técnica o instrumento para el registro de información. Un registro pasado y actual se puede convertir en documentos de consulta, en vez de ser utilizados únicamente para ilustrar trabajos de investigación, ya que permiten comparar e identificar elementos aún vigentes como otros que desaparecieron con el transcurso del tiempo por diversos motivos. Por ello se lleva a cabo un registro fotográfico de los bienes de estudio no sólo para ilustrar los mismos sino para comparar las fotografías con otras pretéritas tomadas en otros contextos alejados y/o vinculados de la investigación patrimonial.

[3] Como guía de turismo se hace referencia a personas que poseen una licenciatura/tecnicatura realizada en una institución tanto pública y/o privada donde se han formado. Mientras que como guía de sitio o también denominado guía local se hace referencia a un poblador cercano o lugareño que realiza recorridos/guiados de un lugar o lugares específicos de la localidad donde vive.

ISSN: 2718-8310

3.3. Universo de estudio y muestra poblacional

El universo de estudio está constituido por todas aquellas personas que han interactuado/interactúan y tienen o han tenido lazos (de distinta índole) con los bienes de estudio, tanto así como pobladores, investigadores, funcionarios públicos o privados, guías de turismo, turistas/visitantes y estudiantes.

Dado la magnitud del universo, se utilizó el muestreo no probabilístico, denominado opinático o intencional, en el cual los criterios de selección son formulados de forma explícita a partir de determinados intereses, facilidades, situaciones, que se desarrollen en la investigación y a los fines de la misma (Pla, 1999).

La muestra poblacional está constituida por 38 personas, entrevistadas entre el 24 de noviembre del 2021 y el 03 de marzo del 2022 en las localidades de San Salvador de Jujuy, Tilcara, Uquía, Humahuaca, Azul Pampa, quebrada de Inca Cueva y Tres Cruces. Las entrevistas que no fueron realizadas de manera presencial (por cuestiones de distancia geográfica y por la situación epidemiológica que atraviesa el país) se realizaron mediante encuentros virtuales acordados previamente.

Del total de personas entrevistadas corresponden para el sitio arqueológico Inca Cueva, 20 y para la Iglesia de Uquía, 18. La muestra está constituida por 47% de mujeres y 53% de hombres.

A los entrevistados se les ofreció la posibilidad de usar su nombre de pila sí así lo deseaban, elegir un sobrenombre (apodo), hacer uso de iniciales u optar por el anonimato en caso de que quieran reservar su identidad. En los fragmentos citados de las entrevistas no se aclara si corresponden al nombre de pila o apodo de la persona.

La principal característica para seleccionar la muestra fue el:

- rol, ya que se tuvo en consideración si la persona seleccionada corresponde al rol de funcionarios del Estado/políticos, investigadores, turistas/visitantes, pobladores/residentes de las localidades próximas a los bienes, guías de turismo;

- y las relaciones de poder, interés, sentires que devienen del rol mismo.

3.4. Parámetros y categorías de análisis

Para conocer el espacio que se le asigna a la gestión patrimonial en los casos de estudio, se utilizan como elementos de diagnóstico a tener presente, parámetros de referencia elaborados por Kulemeyer (2017, p. 141-142). Detallados a continuación y a partir de los cuales se crearon 8 categorías de análisis:

Tabla 1. Parámetros de referencia y categorías de análisis

ISSN: 2718-8310

Parámetros de referencia	Categorías de análisis
Limitaciones efectivas existentes al derecho a la propiedad frente a aquello que pueda ser considerado un bien público.	Propiedad y responsabilidad de bienes patrimoniales.
Características de los procesos de toma de decisión para la resolución efectiva de situaciones en las que se requiere gestión del patrimonio: duración, actores involucrados, recursos asignados.	Procesos de toma de decisiones en la gestión patrimonial de bienes.
Ubicación de la gestión del patrimonio en escalas de prioridades independientemente de la distancia que pueda existir entre su presencia en el discurso cotidiano y la acción efectiva en pos de su protección.	Discurso y acción efectiva.
Formación y estructuración en equipos de los recursos humanos dedicados a la gestión patrimonial teniendo presente su necesaria formación especializada.	Existencia de especialistas dedicados a la gestión de los bienes en estudio.
El grado de consideración de la población local como beneficiaria de las políticas de gestión patrimonial.	Beneficios hacia la población local producto de políticas patrimoniales.
El grado de equilibrio en la atención que recibe cada tipo de manifestación del patrimonio (religioso, histórico, arqueológico, musical, teatral, natural, arquitectónico, etc.)	Grado de atención/preocupación que recibe un bien patrimonial por diferentes sectores de la sociedad.
La legislación de aplicación local y sus tendencias: existencia real (reglamentación y antecedentes de aplicación), penalizaciones	Marco legislativo (leyes, decretos, declaraciones) vinculado a bienes patrimoniales.

ISSN: 2718-8310

(cárcel, expropiación, multas, advertencias, etc.) para quienes destruyan patrimonio en cualquiera de sus versiones.	Sanciones por daños, desprotección y/o abandono que provoqué la destrucción en bienes patrimoniales.

3.5. Análisis comparativo

El análisis comparativo entre dos casos puntuales, habrá de poner en relevancia no solo la construcción de diversos lazos entre diferentes actores sociales pertenecientes al sector turístico, político, académico y la localidad en general, sino además evidenciar la situación actual de resguardo y el cumplimiento o no de las políticas de protección tanto a nivel provincial como nacional.

Uno de los temas que permite abordar la comparación de la gestión patrimonial es la relación particular entre un grupo social y un bien o conjuntos de bienes, ya que el análisis de la gestión puede posibilitar una reflexión entre el pasado y el presente, poniendo en evidencia cuáles aspectos de otros tiempos son tenidos en cuenta, adquieren mayor relevancia sobre otros o son seleccionados para ser integrados como parte actualizada de nuestro presente, además de permitir abordar de qué forma son tratados por la sociedad actual, estando presente diversos niveles de involucramiento por parte tanto de grupos beneficiarios como de usuarios; implicando ello consecuencias de distinta índole.

SEGUNDA PARTE

Este apartado abarca la ubicación geográfica de los bienes estudiados y sus características generales. Para la Quebrada de Inca Cueva se presentan los sitios que comprende, deteniéndonos en la descripción de Inca Cueva 1, mientras que para la iglesia de Uquía, se caracteriza el pueblo homónimo y el interior del edificio.

Posteriormente, se continúa con el breve desarrollo de los antecedentes de investigación en materia de gestión patrimonial en Argentina, de bienes con similitudes a los aquí estudiados. Y nos explayamos en los trabajos que constituyen los antecedentes de investigación de los bienes.

Por último se presenta el marco legislativo, en el cual se exponen las leyes a nivel nacional y provincial que se vinculan directa como indirectamente con la cuestión patrimonial en general y a su vez, las leyes, decretos, sanciones vinculadas directamente con los casos de estudio.

4. UBICACION GEOGRÄFICA Y CARACTERÍSTICAS

ISSN: 2718-8310

Los bienes que se han estudiado, el sitio prehispánico Inca Cueva (parte del complejo arqueológico de Inca Cueva) y la Iglesia de la Santa Cruz y San Francisco de Paula, están ubicados en el Departamento de Humahuaca, provincia de Jujuy, región noroeste de la República Argentina (Figura 1).

Ambos bienes se encuentran dentro de los límites de la Quebrada de Humahuaca (Figura 2), la cual ha sido declarada Patrimonio de la Humanidad en la categoría Paisaje Cultural, el día 2 de julio del año 2003, por la UNESCO.

4.1. La Quebrada de Humahuaca

La Quebrada de Humahuaca es un valle longitudinal con un marcado rumbo N-S (norte-sur), se extiende por los departamentos de Tumbaya, Tilcara y Humahuaca. Forma parte de una región de ambiente tectónico de faja plegada y corrida, cuya expresión morfológica se materializa en la presencia de depresiones estructurales y cordones montañosos.

Pertenece a la subregión de la Cordillera Oriental se caracteriza por la presencia de un basamento del periodo Precámbrico y la existencia de sedimentos correspondientes al periodo Cuaternario (Fernández et al, 1999). Se encuentra limitada por dos cordones montañosos que superan al este los 4000 m.s.n.m. (Sierras de Tilcara y Zenta) y al oeste los 5000 m.s.n.m. (sierras de Chañi y Aguilar), separada así de las áreas boscosas y de la Puna respectivamente (Olivera y Palma, 1986; Albeck, 1992).

La Quebrada[4] constituye una hendidura o cañadón dentro de la Cordillera Oriental paralela a la meseta puneña, su amplitud varía entre los 3 km y menos de 100 metros. Es recorrida en sus 155 km. (Provincia de Jujuy, 2002) por el Río Grande de Jujuy, que junto con sus afluentes sufren variaciones de caudal durante el año con crecidas durante el verano, siendo responsables en gran medida de la morfología de la misma. El río constituye la vía de acceso y medio de comunicación con los valles orientales y meridionales, este nace en las cercanías de la localidad de Tres Cruces y recorre la Quebrada de Humahuaca hasta el valle de Jujuy, donde se localiza la ciudad capital de la provincia (Bertoncello y Troncoso, 2013).

*"*El ferrocarril recorría, desde principios de siglo XX, la totalidad de la Quebrada, vinculando San Salvador de Jujuy con Bolivia. Alrededor de 1990 quedó desafectado y su infraestructura fue abandonada. La Ruta Nacional n° 9, comenzó a construirse en 1940, llegando a tener mayor importancia hasta principios de la década de 1970 cuando fue pavimentada*"* (Vecslir, 2013, p. 119).

4.2. Descripción de la Quebrada de Inca Cueva

[4] Al mencionar a la Quebrada con mayúscula inicial, se hace en referencia a la Quebrada de Humahuaca.

ISSN: 2718-8310

Recibe el nombre de Inca Cueva un complejo arqueológico situado en la Quebrada de Inca Cueva o Chulín, a los 23° latitud sur y 65°27´42¨ longitud oeste, a unos 3.700 m.s.n.m. aproximadamente. Compuesto por diferentes sitios-taller (Figura 3) con artefactos en superficie y abrigos con vestigios estratificados, entre los que se distinguen ocho sitios con arte rupestre, denominados con las siglas lCc1; lCA1; ICc3; ICc4; lCA2; lCA3; lCc5; lCc6[5] respectivamente (Aschero y Podestá, 1986).

La quebrada de Inca Cueva se ubica en la confluencia de tres ecoregiones del Noroeste argentino: Prepuna, Puna y Altoandino, ambiente con presencia de las comunidades vegetales matorral y bosqueciIlo de queñoas y vegetación compleja de los afloramientos rocosos (Ruthsatz y Movia, 1975).

Fernández Distel (1995; 2006) describe los sitios que forman parte de este complejo prehistórico en el Diccionario Arqueológico de Jujuy y en el Catálogo Del Arte Rupestre de la provincia de Jujuy.

Inca Cueva Alero 1 (lCA1) se encuentra a la margen izquierda del arroyo homónimo frente a la desembocadura del arroyo Yuyachayo y a espaldas de la terraza Inca Cueva D. Es un alero de 7,80 metros de boca por 4 metros de profundidad, se encuentra entre los 19 a 15 metros por encima del nivel del arroyo, se abre hacia el este y sus paredes poseen pictografía, el arte rupestre es de lo más variado e intacto en el conjunto, los colores más empleados son el rojo y negro, esporádicamente el verde (Fernández Distel, 1995).

La fecha de radiocarbono de la capa 5 (más profunda) menciona Fernández Distel, (1995) dio una antigüedad de 950 años antes de Cristo, por ello la ocupación humana y el arte rupestre los clasifica en el periodo cerámico temprano, siendo el resto de las capas y la estructura habitacional de época española.

Este alero fue descubierto en 1969 por Alicia Ana Fernández Distel y Carlos Aschero. En 1983, 1986 y 1987 es excavado por el segundo nombrado además de Hugo Yacobaccio y Lidia Clara García.

Inca Cueva Alero 2 (lCA2) se localiza en la margen izquierda del arroyo homónimo, aguas arriba de IC-c4 y unos metros antes de llegar al Alero 3. Es una pequeña oquedad orientada hacia el este, formada por el corrimiento de aguas en los afloramientos de areniscas, presenta pictografías pero sus motivos están muy desleídos, fue investigado en 1969 por Alicia Ana Fernández Distel, Carlos Aschero y Ana Aguerre (Fernández Distel, 1995).

Inca Cueva Alero 3 (lCA3), está en la margen izquierda del arroyo mencionado, adyacente a IC-c5. Posee arte rupestre que se caracteriza por una extendida víscera rocosa que sobresale por encima de una superficie deposicional arenosa que se extiende hasta la base misma del arroyo (Fernández Distel, 1995). Aschero et al (1991) describe con mayor precisión el alero como:

[5] Las siglas ICc e ICA corresponden a *Inca Cueva-cueva* y a *Inca Cueva Alero* cuyas numeraciones varían según el sitio arqueológico al que se haga referencia.

ISSN: 2718-8310

localizado a la margen izquierda del arroyo inca cueva denominado localmente Atujarita; sus dimensiones son 13.30 m. por 2.50 m. de reparo máximo. Las pinturas rupestres se distribuyen en un sector de 6 m. correspondiente al centro y extremo norte del alero. Con excepción de una parte del conjunto tonal violáceo-ocre desvaído, todas las demás representaciones se encuentran dentro del campo manual y guardan una alta visibilidad (Aschero et al, 1991, p. 15).

Inca Cueva 1 (ICc1) o también denominada Gruta de Chulín (Boman, 1908), Gruta de Inca Cueva (Cigliano, 1965), Gruta del Inca o Incacueva (Fernandéz, 1968) referido en las primeras investigaciones y en general en los actuales diarios digitales y guías de turismo solo como Inca Cueva se encuentra aproximadamente a 5 km del paraje Azul Pampa en línea recta y a 15,8 km de la localidad de Tres Cruces, de organización Municipal (Figura 4).

El sitio arqueológico está dentro de la jurisdicción de la comisión Municipal de Tres Cruces (Figura 5.a, 5.b y 5.c), en la parcela 811, padrón J-5802, de acuerdo al plano n° 03049 aprobado por la Dirección General de Inmuebles. El Estado Provincial es quien tiene la titularidad[6] de las tierras, obtenidas mediante título gratuito por el Gobierno de la Nación, expropiadas según Decreto Nacional n° 18341/49 de acuerdo a la cedula parcelaria[7] (Documento 1).

Para llegar desde San Salvador de Jujuy (capital de la provincia de Jujuy), se debe conducir hasta entrar a la Ruta Nacional n° 9 (Figura 6), el viaje en vehículo demora aproximadamente 2h 20 min. La señalización del sitio ICc1 se encuentra al costado izquierdo de la ruta en el Paraje Esquinas Blancas y consiste en un neumático con letras blancas (Figura 7). Es necesario dejar el vehículo estacionado en la banquina para poder descender por un terraplén, el camino del mismo está indicado mediante flechas hechas con pintura blanca en rocas (Figura 8. a). Se continúa cruzando el río Grande y caminando hacia el viaducto del Ferrocarril Nacional General Belgrano, denominado bóveda (Figura 8.b). En el inicio del sendero hay tres vías de tren enterradas en el suelo a modo de postes con la leyenda *"Llevar $ para pagar al gia o ir gia"* y nuevamente un par de flechas pintadas en piedras (Figura 8.c). La caminata es en total de 3 km aproximadamente, el tiempo promedio que normalmente dura el trayecto es de 1 hora 30 minutos. Tras ingresar a la quebrada, a metros del sitio se halla un cartel (Figura 8.d) con recomendaciones básicas, donado a Sergio, quien vive en la parcela 811 y hace guiados en el lugar.

Inca Cueva (ICc1) consiste en un alero (Figura 9) ubicado sobre la margen derecha del arroyo Inca Cueva, de orientación O-SO (oeste-suroeste) y amplias dimensiones (52,70 m. por 9,30 m.), separada del arroyo por una explanada de pendiente O-NO (oeste-noroeste) que acaba formando un barranco de 3 m. sobre el cauce, la altura del techo del alero sobrepasa los 9 m. (Rolandi et al, 2006). La inclinación de la pared con pinturas varía entre los sectores (Figura 10) de menor reparo (sectores-V) de los de mayor reparo (VI-VIII). En los primeros es

[6] A la fecha no existe una prescripción adquisitiva de dominio (mecanismo legal que permite al poseedor de un bien adquirir la propiedad) otorgada a una persona física o jurídica.
[7] Documento que proporciona datos técnicos y jurídicos de una propiedad con sus respectivas modificaciones en el tiempo.

ISSN: 2718-8310

vertical mientras que en los últimos presenta mayor reparo inclinación y abovedamiento coincidiendo con una menor altura del techo y una mayor acumulación de sedimentos (Aschero et al, 1991).

Cerca del sitio existen vertientes que alimentan el cauce del arroyo, el agua se conserva en las grandes hoyadas naturales que se forman sobre el lecho de areniscas rojas correspondientes a la unidad litoestratigráfica del Grupo Salta (surgido en el Período Cretácico-Paleógeno), denominado Subgrupo Pirgua.

A unos 100 metros aguas arriba de ICc1, se ubica ICc2 en la margen derecha del arroyo, "consiste en un pequeño refugio rocoso, situado muy por encima del nivel de base del arroyo, no posee restos de ocupación humana y los indicios de arte rupestre no son seguros" (Fernández Distel, 1995: 301).

Aguas arriba de las cuevas 1 y 2, se halla Inca Cueva c3 (ICc3) parcialmente circunscripta por acumulaciones de piedras y se abre hacia el oeste, aparece ubicada en la margen derecha del arroyo Inca Cueva, se accede por una pequeña quebrada llamada Yuyachayo. "Tanto sus sedimentos como el arte rupestre se hallan muy dañados por visitantes, (…) esta cueva nunca fue dada a conocer científicamente y se encuentra mencionada en el Mapa Arqueológico de Humahuaca" (Fernández Distel, 2006: 99).

El emplazamiento del sitio IC-c4 es ubicado por Aschero (1984) en el sector medio de la quebrada de Inca Cueva a los 23° Lat. S y 65° 27' Long. O, "en relación con vertientes permanentes y comunidades vegetales que se identifican con las de matorral y bosquecillo de queñoas y vegetación compleja de los afloramientos rocosos (…) entre los 3800 y 4000 m.s.n.m." (Aschero, 1984: 53). Fernández Distel (2006) ubica el sitio sobre la margen izquierda del arroyo homónimo, a 1 km. aguas arriba aproximadamente de IC-c8, lo describe como un sitio acerámico con presencia de arte rupestre orientado hacia el este con un frente de 17,60 metros y una profundidad de 6,50 metros.

Inca Cueva c5 (ICc5) localizado entre el alero 2 y la cueva 6, en el margen izquierdo del arroyo, es un pequeño refugio rocoso de 3,50 metros de boca por 2,50 metros de profundidad con orientación este. Las paredes de este abrigo poseen pictografías, fue excavado en dos etapas (1969 y 1972) por un equipo del Instituto de Antropología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y en 1991 se vuelve a excavar (Fernández Distel, 2006:103).

Inca Cueva c6 (ICc6) se encuentra en el extremo sur de la quebrada siendo el sitio más alejado, se abre en las areniscas rojas de la margen izquierda del arroyo. Posee arte rupestre y el sitio fue dado a conocer en 1973, posteriormente es mencionado en el Mapa arqueológico Departamental en 1983 y en 1986 por Aschero y Podestá (Fernández Distel, 1995).

Inca Cueva c7 (ICc7) se emplaza a escasos metros de Inca Cueva 8, es una oquedad natural de unos 39 metros de altura sobre el nivel de base del arroyo posee 3,20 metros de altura y 3

ISSN: 2718-8310

metros de profundidad (Fernández Distel, 1995). Este sitio fue investigado por Aguerre et al (1973).

Inca Cueva c8 (ICc8) es el primer sitio que está en la quebrada en la margen derecha del arroyo, a unos 4 kilómetros de la desembocadura. Fue excavado en 1972 por Aschero y Fernández Distel, estando a la fecha los resultados de dicha excavación inéditos (Fernández Distel, 1995).

Fernández Distel, (1995) señala para el sitio Inca Cueva c9 (ICc9) que hasta el año 1994 no se habían realizado excavaciones arqueológicas, siendo un refugio de ganado y de pastores en 1995. Se sitúa en la margen derecha del arroyo, en un pequeño afluente transversal que desemboca al norte de ICc1.

Integran además el complejo prehistórico de Inca Cueva, el Paredón con Pictografías Inca Cueva, que coincide con el curso del arroyo al norte del mismo en su margen derecho en los farallones de arenisca presentes en la confluencia de los arroyos Yuyachayo e Inca Cueva. Los Petroglifos de Inca Cueva (muestra de arte parietal grabado), ubicados en la margen izquierda del arroyo, enfrentados a ICc1, considerados modernos (Fernández Distel, 1995).

Por último se ha encontrado solamente una referencia de los sitios Inca Cueva A, B y C, realizada por Fernández Distel (1995), quién describe su ubicación en el margen izquierdo del arroyo, detectados en varias exploraciones, entre otras en 1969 por Norberto Pelissero, siendo posibles talleres e indica la autora que hace falta estudios sistemáticos en estos sitios. Mientras que el sitio Inca Cueva D al norte del arroyo, hallado por Fernández Distel, Aschero y Pelissero, consiste en una terraza ubicada frente a las cuevas 1 y 2.

4.3. Breve descripción del pueblo de Uquía

Uquía es una localidad del departamento de Humahuaca, se encuentra a la margen derecha del Río Grande. Forma parte de la Formación Uquía (Plioceno-Pleistoceno) que tiene carácter local, quedando restringida al sector centro-norte de la Quebrada entre las localidades de Coctaca y Huacalera (Galli et al, 2014). Es definida como un área urbana con una población establecida de 508 habitantes (Secretaría de Energía).

El vocablo Uquía, que ha dado nombre al pueblo, significaría según Paleari (1993) “antiguo rincón o sitio muy estrecho”, derivando del quichua “*húk i*”, otra interpretación es la de Andrés Fidalgo, quien sostiene que significa “ponerse profundo, tener hondura” en el caso que derivase del quichua “*ukhujay*” o “*ukhuyay”*. La actual ubicación de la localidad y alrededores fueron ocupadas por los indígenas uquías, grupo de los Omaguacas, que aparecen mencionados en documentos del siglo XVI, dejando importantes ruinas como Calete y el Antigal de Moya o Moyuna (Paleari, 1993).

ISSN: 2718-8310

Desde el 09 de diciembre de 2021 Uquía es una Comisión Municipal (Ley N° 6227) eligiendo sus propias autoridades/representantes. Antes estaba organizado como Delegación Municipal lo que implicaba una dependencia directa con la Municipalidad de Humahuaca.

Uquía está integrado por:

*instituciones civiles: Centro Vecinal, Asociación Civil Uquía, Turismo y Cultura (Personería Jurídica en trámite), Asociación Los Alegres de Uquía, Destacamento Policial, Registro Civil y Capacidad de las Personas, Sala de atención de primeros auxilios;

*comunidades aborígenes reconocidas, pertenecientes al pueblo Omaguaca: Comunidad Aborigen de Uquía (Personería Jurídica Resolución Nº 0004/06), Comunidad Aborigen de Huasa Durazno, Pincha Yoc y La Banda de San Isidro (Personería Jurídica Provincial Resolución Nº 000943/04);

*instituciones educativas: Escuela N°27 Juan Galo Lavalle, Escuela Primaria N°332, Colegio Secundario N°26;

*instituciones religiosas: Iglesia de la Santa Cruz y San Francisco de Paula que depende de la Prelatura de Humahuaca y la Comisión de Servicio que consiste en un voluntariado de personas que se encargan del mantenimiento de la iglesia como de los salones parroquiales además de encargan de organizar celebraciones, catequesis, trabajos con Cáritas Parroquial y coordinan con el resto de las instituciones de su comunidad (Documento 2).

4.4. Uquía y su Iglesia católica

A principios del siglo XVII Jujuy y su jurisdicción dependían del Obispado de Tucumán, dentro de su territorio se crearon dos curatos. La organización de los mismos comprendía a una iglesia cabecera, una red de parroquias y viceparroquias anexas a ella. De estos curatos, el más extenso era el de Humahuaca, que abarcaba desde Volcán hasta La Quiaca (límite de la jurisdicción del Obispado de Chichas). La cabecera estaba en la Iglesia del pueblo de San Antonio de Humahuaca y abarcaba de sur a norte: 8 parroquias y 2 viceparroquias, entre las parroquias estaba presente San Francisco de Paula de Uquía (Sica, y Ulloa, 2006).

La ubicación de la iglesia responde, entonces, a procesos históricos, forma parte de los procesos de control colonial, llevados a cabo desde principios del siglo XVII. Tratándose de encomiendas de población indígena que:

se fundaron en zonas cercanas a los antiguos territorios o de ocupación prehispánica (especialmente los de la Quebrada y la Puna): Santa Ana de Casabindo y Nuestra Señora del Rosario de Cochinoca en la Puna, mientras que los de San Antonio de Humahuaca, **San Francisco de Paula de Uquía** (resaltado de la autora), San Francisco de Tilcara, Santa Rosa de Purmamarca se ubicaron a lo largo del camino real que recorría la quebrada de Humahuaca. En general, estos pueblos tuvieron carácter permanente, ya que una vez fundados no sufrieron

ISSN: 2718-8310

traslados. Por el ámbito geográfico y su densidad demográfica fueron los más grandes, y se edificaron con mayor solidez y arraigo (Sica, y Ulloa, 2006, p.39).

El pueblo de Uquía existe como tal debido a la fundación de la iglesia con el fin de control y catequización en la población indígena.

La antigua comunidad, poseía su propio Gobernador de Indios o curaca más no su "Protector de Indios", quien era el mismo que el de Humahuaca. Su población se dedicaba a la agricultura y ganadería dentro del esquema socio-económico de las encomiendas y estancias (Prelatura de Humahuaca, 2001). Según el Libro de Matrícula de 1773[8], para fines del siglo XVIII la población de Uquía era de alrededor de 50 familias, un total de 236 personas que residían en el mismo pueblo.

La iglesia, fue terminada de construir en el año 1691 (Viscontini, 1968), en el marco de los procesos de consolidación del control colonial y las políticas de evangelización de la Quebrada de Humahuaca (Sica, 2014) en el noroeste del actual territorio argentino dentro de una red de poblados destinados a la reducción de la población indígena y fue durante el curato del padre Domingo Vieyra de la Mota (vicario, juez eclesiástico y Comisario de la Santa Cruz), en honor de la Santa Cruz y bajo la advocación de San Francisco de Paula (Soruco, 2020).

Abán (1980) menciona que en el perímetro de este santuario se hallan los restos del historiador Pedro Lozano, fallecido en ese lugar en 1752.

La iglesia está ubicada en la actual Comisión Municipal de Uquía (Figura 11.a y 11.b), a unos 2.860 m.s.n.m., a 23° 18´ 11" Latitud Sur y 65° 21´ 22" Longitud Oeste, emplazada a unos 115 kilómetros aproximadamente de San Salvador de Jujuy, se accede desde la Ruta Nacional n° 9, el viaje en vehículo demora 1h y 30 minutos o en colectivo 2h y 30 minutos aproximadamente,

La señalización del templo se localiza al costado izquierdo de la ruta y consiste en un cartel azul de letras blancas (Figura 12) al llegar al ingreso se requiere una caminata no mayor a 5 minutos hacia la iglesia (Figura 13), por su ubicación de fácil acceso. Se encuentra en línea recta a unos 35 km. de distancia aproximadamente de Inca Cueva (Figura 14) teniendo, la primera, facilidades en cuanto al acceso y servicios que ofrece el poblado a visitantes/turistas; mientras que para Inca Cueva la necesidad de tener que caminar desde la ruta, la falta de señalizaciones y servicios nulos influyen a su vez en su cuidado y protección. Siendo muy diferentes las características geográficas de ambos lugares.

4.5. Una vista al interior de la iglesia de Uquía

[8] Libro de Matricula Humahuaca, Uquía, Tilcara, Purmamarca, Volcán. ARCHIVO HISTÓRICO PRELATURA DE HUMAHUACA, SECCION 3- CAJA 1 – HUMAHUACA.

ISSN: 2718-8310

En el interior de la iglesia se halla el retablo mayor de dos cuerpos dividido en tres calles, cuadros de: la Santísima Trinidad, Virgen del Carmen, San Francisco Javier predicada a los orientales atribuidos al pintor Matheo Pisarro; quien firmo el lienzo de San Ignacio de Loyola. Además posee pinturas de Nazareno-Inmaculada Concepción- Virgen de la Leche, San José, Virgen del Carmen, figuras talladas en madera de San Francisco de Paula (patrono del templo), una Cruz pintada con escenas alusivas a la Pasión de Cristo, escultura de San José, un Crucifijo (Imagen de Cristo de tres clavos), un cáliz elaborado en plata repujada (Gori y Barberi, 1991) y el altar a la Virgen del Carmen de Uquía tallado en madera de roble (elaborada en 1904) donado por Martín Quartín (1880-1919).

Se destaca que posee una de las dos series pictóricas de Ángeles Arcabuceros que existen en Argentina. La colección consiste en 9 pinturas de óleo sobre tela (Figura 15.a, 15.b y 15.c) enmarcados por orlas florales, de los que cinco presentan arcabuz: tres sosteniendo el arma (uno sobre el hombro), y los otros dos, cargándola (González Estévez, 2017).

Según Rossi de Fiori (2011, p. 244) “los cuadros de Uquía revelan una mayor expresividad y un uso de colores y formas similares a los de Calamarca, por eso se ha considerado que posiblemente hayan sido pintados en el taller de su maestro, Mateo Pizarro”. Héctor Schenone (citado en Siracusano, 2001, p. 426) atribuye las obras “provenientes de las capillas del altiplano jujeño y la quebrada de Humahuaca a un pintor de la Puna, Mateo Pisarro (maestro de la Puna)”, las obras atribuidas a él (solo una lleva su firma) están diseminadas en iglesias y capillas que pertenecieron al dominio del encomendero Don Juan José Campero y Herrera (1645-1716), Marqués del valle de Tojo.

Se ha constatado con los inventarios, que en 1702 existían originalmente doce cuadros, de los cuales se hace mención en documentación de 1882, de la existencia de solo nueve (Gori y Barbieri, 1991).

Las imágenes de los ángeles arcabuceros conservan una concepción europeizante en cuanto al rostro, la vestimenta, la postura corporal y la portación de un arma-emblema propia de la Conquista. En primer momento forman parte de la imposición de una ficción, logran arraigarse en la población local y se revierte su función simbólica al volverse instrumento de liberación, de lucha (Benavides, 2016).

Mujica Pinilla (1996) plantea que los ángeles arcabuceros son parte de la temática de ángeles combatientes (poseen banderas, tambores, trompetas, espadas, lazas) similares a una escuadra militar, popular en la segunda mitad del siglo XVII en Cusco. Debido a que en las series de cuadros, no todos portan el arcabuz, la denominación de arcabuceros resulta inexacta, por ello autores como Schenone (1989) proponen el uso de ángeles: militares, compañías o escuadras.

5. CONTEXTUALIZACIÓN Y ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

Los bienes patrimoniales de la presente propuesta fueron estudiados por diversos investigadores desde distintas perspectivas disciplinares, entre ellas arqueológicas,

ISSN: 2718-8310

arquitectónicas, turísticas sin tratar puntualmente el tema de la gestión patrimonial pública y, menos aún, desde una perspectiva comparada.

Además de estudiados desde la academia, en el caso de la Iglesia de Uquía, la misma ha pasado por una serie de restauraciones, de la que se hayo muy poca documentación al respecto, siendo considerable el número de solicitudes que se han realizado, sin existir certezas de trabajos llevados a cabo en el transcurso del siglo XX y habiéndose realizado restauraciones en el transcurrir del siglo XXI, siendo la última, inaugurada en el 2021.

Mientras que para los distintos sitios de la Quebrada de Inca Cueva e Inca Cueva 1 o Chulín en particular, se han vinculado más allá de los pobladores locales, tanto investigadores como personas ajenas al mundo académico tratando de remarcar las pinturas, otras solicitando la protección de los sitios por temor a su pérdida y cabe destacar la existencia de un solo estudio enfocado en aspectos patrimoniales con el fin de preservar ICc1.

5.1. Antecedentes generales en materia de gestión patrimonial en la República Argentina

Se han realizado en la provincia de Jujuy trabajos en materia de gestión patrimonial vinculados a la restauración en bienes coloniales, ejemplo de ello son las obras desarrolladas en la Casa del Marques de Yavi (Monumento Histórico Nacional), en el marco del Programa "Poblados Históricos" iniciada su restauración en 2018-2019 y cuyas tareas continuaron durante 2020-2021, estando en desarrollo en el 2022, con fondos aportados por la provincia de Jujuy (CNMLyBH, 2022). Los trabajos se realizaron "con mano de obra local, revalorizando ancestrales técnicas constructivas socializadas a través de talleres brindados por técnicos de la Dirección de Patrimonio y profesionales de Conicet", y con la participación activa de las comunidades locales en el proceso de reparación de la casona" (Gobierno de Jujuy, 2019).

Además se han presentado desde la Dirección de Patrimonio de la provincia, nuevos proyectos al Programa de Poblados Históricos para la intervención de La Posta de Hornillos, Cochinoca y Casabindo (CNMLyBH, 2022).

Los trabajos que ha desarrollado la Comisión Nacional de Monumentos, Lugares y Bienes Históricos se enmarcan en las leyes Ley N° 27.103 y Ley N° 12.665 (modificación a la Ley N° 27.103), definiéndose un registro público de los bienes protegidos, enunciados desde el 2015 en 13 clases y que han obtenido financiación a nivel provincial y nacional. En la provincia de Jujuy, se ha declarado desde 1940 a 2019, 23 monumentos históricos (de los cuales 4 corresponden a yacimientos arqueológicos), 2 bienes de interés histórico nacional y 6 lugares históricos.

En materia de conservación y manejos de sitios arqueológicos, Podestá (2006) plantea para los planes de manejo que "por lo general incluyen: documentación del arte rupestre, diseño de senderos, interpretación para el público visitante a través de folletos y cartelería explicativa, construcción de pasarelas o vallados de protección, capacitación de guías, guarda del sitio,

ISSN: 2718-8310

además de otras facilidades para el visitante en sitios de uso más intenso. Y ejemplifica que en Argentina existen pocos casos de cerramientos de sitios: Las Juntas, Cerro Pintado (localidad de Las Juntas-Catamarca, Guachipas-Salta), Cueva de las Manos (Santa Cruz), en donde los resultados buscados no han sido efectivos" (Podestá, 2006, p. 208). Además expresa que "el uso contemporáneo del arte rupestre está concentrado en la actividad turística tanto en Argentina, Chile y Uruguay sin embargo a pesar de la preocupación creciente en relación con la preservación de los sitios con arte lamentablemente, se han obtenido pocos resultados exitosos hasta el momento" (p. 209).

En este tipo de trabajos no se plantea una discusión teórica acerca de las conceptualizaciones generadas en materia de gestión patrimonial y apunta a acciones concretas vinculadas al desarrollo turístico.

5.2. Iglesia San Francisco de Paula y la Santa Cruz

La iglesia católica en la sociedad colonial estaba encargada de gran parte de la disciplina, castigos y control social con las implicancias/consecuencias que tenía en la población nativa ello. En las cofradías rurales, como lo fue Uquía, eran responsables de cumplir con el rol de mayordomo miembros eclesiásticos, curas, o gobernadores encargados de recolectar, administrar fondos para los servicios religiosos, reparar, adornar la iglesia y del sostenimiento-construcción de obras eclesiásticas (Cruz, 1997).

Toda restauración, mantenimiento y reconstrucción total o parcial en la iglesia previa a su declaración como Monumento Histórico Nacional en 1941 estaba a cargo de la institución, costeando los gastos con fondos propios y/o donaciones/colaboraciones de distintas personas.

La Prelatura de Humahuaca (2001) posee datos del siglo XIX de la iglesia de Uquía en referencia de reparaciones, existiendo un "esfuerzo continuado de los pobladores de Uquía para mantenerla en buen estado*",* lo que implica un deterioro constante de la construcción.

Siendo que:

- en 1845 se repara la iglesia, en 1848 el pabellón de la torre, en 1849 se revoca la iglesia (pagado por el alcalde Rudesindo Villegas) y en 1850 se repajó el techo de barro y paja;
- en 1856 según el Libro de Fábrica se rehízo el techo de la nave y se compusieron los aleras de afuera;
- según un Inventario de fines del siglo XIX y el realizado en 1912, existía al menos dos torres sin embargo en 1944 se trata solo de una torre en la esquina derecha con 4 campanas. Los libros de fábrica de la Parroquia de Humahuaca presentan que la torre actual fue "rehecha y retocada en varias ocasiones durante su historia";

- en 1864 la iglesia compra 400 adobes[9], según el Libro de Cuentas, utilizados para que se hicieran de nuevo las dos cornisas de la torre que estaban destruidas;
- en 1866 se compone el alero de la sacristía, se hizo tortar el piso del presbiterio con argamasa de barro. Al año siguiente se procedió al arreglo y labrado de los aleros, trabajándose todo el techo de la iglesia (nuevo tortado);
- en febrero de 1870 se vuelve a tortear toda la iglesia. En diciembre de ese año, se compone nuevamente la torre.

No se han encontrado mayores referencias de reparaciones o restauraciones de la iglesia previa al siglo XIX.

Además de lo descrito en los párrafos anteriores, se hace mención en el expediente N° 4139/17 (tratado por el Senado de la Nación Argentina en 2018) que la sacristía de la iglesia, fue rehecha en el año 1856.

Desde principios del siglo XX solo las capillas de Purmamarca, Huacalera, Uquía y Susques han mantenido la tecnología de construcción con tierra (Herr y Rolón, 2018).

La Academia Nacional de Bellas Artes (ANBA), público en 1939, como parte de su serie "Documentos de arte argentino", el Cuaderno II "De Uquía a Jujuy". Planteándose la iglesia como "peregrino jalón de referencia (…) de estas construcciones eclesiásticas que atesoran el secreto de nuestras artes virreinales" (ANBA, 1939, p. 7). Este libro se enfoca en las producciones coloniales, particularmente púlpitos, retablos e imaginería, puntualiza el carácter estilístico del templo como "Colla-Boliviano" con la singularidad de tener construida su torre-campanario sobre la pared exterior del cerramiento.

La iglesia de Uquía fue estudiada por su valor histórico, desde el campo académico en el marco de reivindicaciones del pasado colonial (Tomasi, 2012). Aparentemente su declaratoria como Monumento Histórico Nacional, el 14 de julio de 1941 mediante el Decreto N° 95.687, implicó la formalización de su proceso de patrimonialización.

A partir de la declaración, la responsabilidad de conservación de la iglesia se trasladó de la comunidad local a organismos públicos determinados por el Estado para realizar intervenciones. Toda modificación que deba llevarse a cabo debe ser consultada y aprobada por la actual Comisión Nacional de Monumentos, de Lugares y de Bienes Históricos.

"La primera de estas intervenciones, y probablemente la más importante, se realizó durante la década de 1940, (…) que implicó la incorporación de refuerzos de hormigón armado, junto con cambios morfológicos en la torre, entre otras alteraciones" (Tomasi y Barada, 2021, p. 13).

[9] Masa de barro mezclado a veces con paja, moldeada en forma de ladrillo y secada al aire, que se emplea en la construcción de paredes o muros (https://dle.rae.es/adobe).

ISSN: 2718-8310

Se hace mención que en el Inventario de existencias pertenecientes a la Capilla de Uquía realizado el 10 de mayo de 1944 (Documento 3) exponen autoridades eclesiásticas que se encontraba el "techo de barro en malísimo estado".

En las entrevistas realizadas, Alicia Fernández Distel (75 años de edad) explica que cuando vivió en Humahuaca a fines de la década de 1950, recuerda la frecuente presencia en Uquía de artistas de Buenos Aires que iban a pintar la Iglesia.

Existen referencias a intervenciones en la década de 1960 (Viscontini, 1968) y la siguiente restauración que fue documentada, se llevó a cabo a finales de la década de 1980 con modificaciones en las características del techo de la nave, que implicaron la incorporación de materialidades ajenas a la técnica de la torta de barro.

Esta capilla en "reiteradas guías se la define como verdadera joya arquitectónica; o por las obras de arte que contienen" (Mancini & Tommei, 2012, p.104) constituyendo un atractivo turístico. Dirigiéndose la atención por parte de distintas personas e instituciones a ambos aspectos.

Más allá de los trabajos arquitectónicos realizados en la iglesia. Esta ha formado parte de un relevamiento realizado entre 1986 y 1987 bajo la conducción del profesor Héctor H. Schenone, donde los investigadores Iris Gori y Sergio Barbieri efectuaron el inventario del patrimonio artístico de la provincia de Jujuy mediante una búsqueda de objetos de valor iconográfico, artístico o histórico, el registro de sus características, el estado de conservación y consulta en archivos. Al interior del templo de Uquía, encontraron en el cuadro de San Ignacio de Loyola la firma del artista *Matheo Pisarro*, siendo la única obra firmada que ha sido hallada hasta el presente. Describen la escuadra de ángeles (término utilizado en el Inventario de 1702), como muy deteriorada, "por estar pintados a la prima, es decir sobre la tela con delgada imprimación y en segundo lugar por la sequedad del clima provocando que el soporte se ponga rígido, provocando el descascaramiento" (Gori y Barbieri, 1991, p. 374).

Se han llevado a cabo trabajos de restauración de cuadros coloniales inventariados por Gori y Barbieri (1991), entre 1988 y 1989 desde la Fundación TAREA (Taller de Restauro de Arte), (de Buenos Aires, que está a 1550 km de distancia de Uquía) creada gracias a un acuerdo celebrado entre la Academia Nacional de Bellas Artes y la Fundación Antorchas que dio lugar a equipos interdisciplinarios a cargo de especialistas, historiadores del arte y químicos. Los cuadros restaurados fueron los de San José, San Ignacio de Loyola, San Francisco Javier, un lienzo con cuatro imágenes (*Ecce-Homo*, Dolorosa y Vírgenes de la leche) y la colección completa de ángeles arcabuceros (Documento 4).

En base a las actividades realizadas, Siracusano (2001) ha llevado a cabo reflexiones acerca del estudio material para el conocimiento de la producción artística de la región andina durante la colonia.

Entre la documentación obtenida en el Archivo Histórico de la Prelatura de Humahuaca, se ha hallado una carta redactada en el 2003 por miembros de la Comisión de Servicios, quienes se

ISSN: 2718-8310

dirigieron al Padre Ricardo Aparicio para solicitar "se arbitren los medios necesarios para el arreglo del techo" (Documento 5) debido a que tenía una abertura de gran tamaño por lo que se había corrido la torta de barro para ambos lados de alero.

Entre el 2012 y el 2018 se volvieron a realizar trabajos sobre el techo de la iglesia, con nuevos cambios en la técnica ejecutada, que tampoco lograron mejorar su impermeabilidad y durabilidad (Tomasi y Barada, 2021).

Para gestionar reparaciones, desde la Secretaria de Cultura y Turismo de la provincia, en el 2012, han solicitado documentación que acreditase la jurisdicción de la Iglesia de Uquía al Obispo de la Prelatura de Humahuaca, al delegado Municipal de Uquía, al presidente de la comisión de servicio de la iglesia y al presidente del centro vecinal del pueblo (Documento 6). El Obispo Pedro Olmedo, fue quien se encargó de acreditar tal jurisdicción de la Prelatura (Documento 7) y expreso la urgencia de algunas reparaciones ya que de no hacerlas "dañarían gravemente el patrimonio artístico".

Desde enfoques arquitectónicos, el investigador Tomasi (2020) realizó un estudio comparativo para abordar la complejidad de las técnicas constructivas usadas en Uquía y otras iglesias del Norte, ya que considera que el foco en estudios estéticos y morfológicos, prevaleciente durante décadas, ha dejado de lado este aspecto de investigación.

Basado especialmente en el atractivo que despiertan las pinturas de los ángeles arcabuceros y su ubicación geográfica de fácil acceso a pocos metros de la ruta principal que atraviesa la Quebrada de Humahuaca, la Iglesia ha sido considerada para formar parte de un circuito para el turismo en la provincia, por ejemplo, el propuesto por Palomares (2010), aunque con una inexistente preocupación de su protección/mantenimiento o un desarrollo turístico sustentable vinculado con los agentes turísticos locales.

El 2 de mayo del 2019 fue aprobado el proyecto de Consolidación y Restauración de la Iglesia San Francisco de Paula de Uquía por la Comisión Nacional de Monumentos, de Lugares y de Bienes Histórico, las obras iniciaron en los últimos meses del año 2019, a cargo de la Secretaría de Infraestructura de la Provincia de Jujuy, quedando paralizada durante comienzo del 2020 por la situación epidemiológica (CNMLBH, 2020).

La Iglesia ha sido centro de distintas disputas entre grupos de la localidad y el gobierno provincial, debido a los planteos por parte de los primeros de una correcta restauración del bien, es decir con materiales acordes a su construcción y solicitándose la protección de los cuadros, debido a que en el transcurso del año 2020 no se encontraban en la iglesia debido a las tareas de reconstrucción del edificio (Gutiérrez, 2020), sino en la Prelatura de Humahuaca, trasladas sin ningún protocolo, situación que generó una campaña de movilización virtual y que vecinos de Uquía se organicen para dar entrevistas a medios de comunicación provinciales y nacionales, con el fin de visibilizar el estado de deterioro del edificio sumado a las pésimas condiciones en que se encontraban los cuadros (Batalla, 2020).

ISSN: 2718-8310

En abril de 2021, tras 20 meses desde el inicio de obra, donde de por medio hubo paralizaciones de la misma, movilizaciones, denuncias, exigencia de la aplicación de técnicas adecuadas por parte de los vecinos de Uquía, los ángeles arcabuceros y otros cuadros fueron colocados nuevamente en la Iglesia.

Esta última restauración será desarrollada con mayor profundidad en el apartado "Trabajo de campo: entre vínculos y desvinculaciones", ya que es la más reciente en la memoria de los pobladores y la cual ha trascendido a nivel nacional por distintos medios debido a la gran difusión y actividades de distinta índole generadas a su alrededor.

Los distintos focos de estudio y atención hacia la iglesia, generó que se deje de lado el estudio de su gestión patrimonial y las implicancias de la misma. Para estudiar e interpretar los usos sociales de dichos bienes, mediante la gestión patrimonial y los diversos vínculos generados, es necesario vincular la misma con su alrededor, con la comunidad, lo que, a su vez, genera el desarrollo de distintos grados de sentimientos de pertenencia y de implicación personal.

Han sido nulas las investigaciones orientadas directamente con la gestión patrimonial, así como escasas las referencias halladas respecto a la Iglesia y los trabajos de restauración (estructural) realizados. Más ello no implica un obstáculo para que sea un valioso atractivo turístico, considerado no solo al interior de la comunidad uqueña sino a nivel nacional como provincial, siendo promocionado en páginas oficiales del gobierno jujeño, formando parte de un turismo religioso mediante el circuito denominado "Devoción en las alturas", folleto descargable desde la página Jujuy Energía Viva[10].

5.3. Inca Cueva

Son escasas las investigaciones orientadas al interés por la gestión patrimonial, sin embargo ello no impide que Inca Cueva sea un atractivo turístico construido por diferentes sectores de la sociedad, promocionado en redes sociales como en páginas oficiales del gobierno provincial. Este hecho, y la ausencia del mundo académico en referencia al patrimonio se contraponen con los registros de investigaciones arqueológicas desarrolladas en el lugar a partir de principios del siglo XX y de las recurrentes visitas de quienes estudian turismo desde instituciones terciarias como desde carreras universitarias (Licenciatura en Turismo y Licenciatura en Antropología de la Universidad Nacional de Jujuy).

El arte rupestre de Inca Cueva es descrito por primera vez en 1908 por el sueco Eric Boman (1867-1924), (Figura 16), en *Antiquités de la Région Andine de la République Argentine et du Désert d' Atacama, primer descripción sistemática de la arqueología de los valles preandinos ubicados entre los 22 y 23 grados de altitud en la República Argentina* (Nordenskiöld, 1925, p. 317). Boman participo en la Expedición Sueca al Chaco y la Cordillera (1901-1902) llevada a cabo por el barón sueco Erland Nordenskiöld, entre las

[10] En la página: http://www.turismo.jujuy.gob.ar/item/iglesia-san-francisco-de-paula-y-la-santa-cruz/ administrada por el Ministerio de Cultura y Turismo de Jujuy.

ISSN: 2718-8310

regiones descritas, se destaca la Quebrada de Humahuaca y posteriormente se incorpora a la *Mission Scientifique en Amérique du Sud*, liderada por Georges de Créqui Montfort y Eugène Sénéchal de la Grange, formando parte de las dos mayores investigaciones científicas llevadas a cabo en la región andina a principios del siglo XX, (Mora Rivera, 2009).

Entre las menciones de Inca Cueva antes de la década de 1960, se destacan las realizadas por Imbelloni (1923, citado en Fiore y Llosas 2007) quien se ocupó de los testimonios gráficos de la Conquista, mencionando sitios tales como Huachichocana e Inca Cueva (Jujuy) y la "valiosa información que dejo en sus libretas de campo sobre sitios tales como Inca Cueva en Jujuy y varios en Antofagasta" descritos por Waiser (1923-1924, citado en Fiore y Llosas 2007, p. 219), integrante de la expedición Muñiz Barreto al NOA.

En 1936 Justiniano Torres Aparicio médico, folclorista, músico y escritor, realizo excavaciones en IC-c4, donde "hayo restos de ocho inhumaciones y artefactos asociados, conformando un importante conjunto de vestigios", (Aschero, 1984) no se tiene información de los contextos funerarios dado a que se trató de una excavación asistemática.

A demás excavo en Yacoraite, Coraya y el Pucara de Tilcara, realizando exposiciones de piezas arqueológicas en el salón musical de Humahuaca. Entre las piezas que destacan de su colección particular, ubicada en su domicilio en Humahuaca, actual museo (Figura 17.a y b). Se encuentra el cuerpo momificado naturalmente de una mujer con su vestimenta completa, instrumentos musicales de piedra y flautas de pan (Paleari, 1993) nombrada Rosalía, el esqueletario humano de una niña con ajuar y contenedor, llamada Chulinita y una cabeza humana disecada bautizada como Chulina, con una antigüedad de 5.260 ± 50 BP y 5.335±50 BP. (6.000 años-calibrados), (Larrey y Dubal, s/f).

Entre las pocas denuncias públicas y visibilización de la importancia de Inca Cueva, se menciona la realizada por Martín Giménez, Director de la Escuela Nacional N° 108 de Chorrillos (Jujuy) en 1941 (Documento 8), quién además de realizar una descripción del lugar, el arte rupestre, sus proximidades al Camino Real y su importancia para el turismo, expresa que:

La protección del estado Inca cueva, incomparable por su belleza natural, verdadera reliquia arqueológica por los rastros de la civilización pre-hispánica que atesora fue objeto hace poco tiempo de una profanación.

Muchas inscripciones han sido arrancadas, según parece con herramientas inapropiadas y otras destruidas por manos criminales. La Comisión Nacional de Monumento y Lugares Históricos debe por ello mismo proteger a Inca-cueva, porque los rastros que dejó el artista indio en este lugar serán motivo de admiración de las futuras generaciones, tienen un incalculable valor para el estudio y un verdadero atractivo para el turista *(*Giménez, 1941, p. 86).

ISSN: 2718-8310

En esta publicación, realizada en la revista Monitor de Educación Común, es de gran valor debido a que consiste en la primera mención pública de destrucción (profanación) del bien patrimonial y además plasma la solicitud/referencia a la Comisión Nacional de Monumento y Lugares Históricos, quienes considera el autor deben velar por su resguardo. Se menciona además que en ese mismo año, 1941, se declara la Iglesia de Uquía como Monumento Histórico Nacional, siendo responsable de su resguardo/cuidado el Estado y ya no la población local.

Entre las menciones y visitas al sitio, se encuentra la del artista plástico Luis Pellegrini quién lleva a cabo un relevamiento de arte y retoque de pinturas lo que implicó la remarcación de las mismas (cita en Fernández Distel, 2010) quien llevaba a sus alumnos al sitio y realizo un calco en 1958 (Figura 18).

En 1963, 22 años después, se realiza la segunda descripción de Inca Cueva en donde se aboga por su protección, llevada a cabo en la publicación del diario Pregón por Carlos Eduardo Solivaréz (Documento 9), quien escribe que:

Desgraciadamente, allí donde la mano del tiempo no se ensañó —quizás el tiempo y el indio se comprendan— fue la mano humana la que fue a destruir, garabatear, borrar, esos vestigios de valor incalculable para la ciencia antropológica.

Resulta doloroso comprobar cómo lo que en otras partes sería motivo de orgullo, de estudio y afán, de admiración, acá es pisoteado. Por incomprensión, es verdad, pero también por falta de conocimiento de quienes tienen el deber de conservar y acrecentar el patrimonio provincial.

(…) Sepamos no sólo querer, sino defender; no sólo apreciar, sino hacer conocer lo nuestro, que es mucho y es bueno (Solivaréz, 1963).

Esta breve publicación publicada en un diario, permite dimensionar que a pesar de la mención 22 años antes realizada de la necesidad de protección de Inca Cueva, es evidente que ello no sucedió y la destrucción por factores antrópicos como naturales continúo de manera creciente.

Dos años después, en 1965 el Dr. Cigliano (Documento 10), lleva a cabo un trabajo pionero en Inca Cueva 1, realiza sondeos y un relevó de las pinturas existentes (Cigliano, 1965; Fernández, 1968-1971) publicados en el diario La Prensa.

Jorge Fernández continuó la excavación de Inca Cueva 1 (1968-1971), estuvo durante un periodo de cinco meses en 1967 (Figura 19.a), el hace referencia a Incacueva (lo escribe todo junto) como Gruta del Inca, denominando al lugar Quebrada de Incacueva. Como resultado de su estadía e investigación describe su ubicación, orografía e hidrografía, geología e historia geológica y clima, aclarando que ignora hasta qué punto es posible imponer esas características a la región de Incacueva, dando por descontado de que en líneas muy generales brindan por lo menos una idea (Fernández, 1968-1971), desarrolla además la geomorfología, flora y fauna (destaca la presencia abundante de vicuñas y guanacos además de pumas y vizcachas). En el apartado de excavaciones se destaca lo siguiente:

ISSN: 2718-8310

La excavación fue totalmente ejecutada por el autor y su ayudante Salas éste con la pala y el primero con la observación ininterrumpida de la zaranda. Se estima que en total fueron removidos 85 m3 de tierra y escombros; constituyó un trabajo muy molesto e irritante a causa del denso polvo que se levantaba de la zaranda. Entre los recuerdo más gratos –aunque incongruentes-, de nuestro trabajo, está el vernos inmersos en espesa niebla de polvo que impedía vernos, y el ruido de los chorreaderos de agua de lluvia que caía a pocos metros de nosotros, por el frente de la gruta (Fernández, 1968-1971, pp. 264-265)

Entre las menciones de Inca Cueva, se resalta la realizada por Casanova (1970) en el libro *Pucara de Tilcara*, quién destaca que:

Merece mención aparte, tanto por su perfección como por su significado, el arte rupestre: pictografías y petroglifos. Las pinturas en grutas y abrigos han sufrido el peso de los siglos y, sobre todo las depredaciones de los visitantes, pero un lugar como Chulín también conocido por Inca Cueva, en el que aparecen animales pintados con criterio realista, hombres con sus vestidos, adornos y armas en diversas actitudes y aun verdaderas escenas religiosas a guerreras, es un repositorio de valor incalculable (Casanova, 1970, p.6)

En esta cita se reflejan dos aspectos innegables, la destrucción de sitios arqueológicos con arte rupestre como Chulín por parte de sus visitantes y el valor único e irremplazable que existe en este bien patrimonial.

Desde 1967 han aumentado notablemente los trabajos de investigación llevados a cabo en la quebrada de Inca Cueva en comparación a décadas anteriores.

En 1967 inician "las investigaciones en un conjunto de sitios ubicados aguas arriba de la denominada Inca Cueva (sitio IC-c1) se relevan los sitios que comprenden concentraciones superficiales de artefactos líticos (sitios IC-A/B/C/D) y cuevas y aleros con manifestaciones de arte rupestre (sitios Ic-c-1/2/3/4/5/6 /7 e Ic-al. 1/2/3)" (Aguerre et al, 1973, p. 97). Estos últimos fueron estudiados en el transcurso de dos campañas dirigidas por el Dr. Norberto Pelissero en 1969 (de las que formaron parte Ana Aguerre, Alicia Fernández Distel y Carlos Aschero).

La siguiente investigación que se llevó a cabo en la Quebrada de Chulín fue en agosto de 1972 (Figura 19.b) por Aguerre, Fernández Distel y Aschero (se mencionan varias visitas realizadas de manera posterior a 1969, hasta 1985 en Rolandi et al, 2004), en el transcurso de un plan de investigaciones llevados a cabo con apoyo del Instituto De Antropología de la Universidad de Buenos Aires y del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, llevaron a cabo: "un sondeo estratigráfico en una de las cuevas situada en el curso superior del arroyo Inca Cueva (Sitio Ic-c5), el estudio cronológico de las pinturas rupestres en las mencionadas cuevas y de campañas anteriores y una revisión de sitios con materiales líticos superficiales, de morfología protolítica" (Aguerre et al, 1973, p. 97). Además llevan a cabo una caracterización a detalle de IC-c 7, agrupan los artefactos arqueológicos hallados en la siguiente tipología: instrumental lítico, textiles cestería, cueros, artefactos de madera,

ISSN: 2718-8310

artefactos de hueso, calabazas y objetos malacológicos, los cuales caracterizan de manera general, acentúan las particularidades presentes y comparan con los contextos del área.

En 1975 se publica el análisis material del singular conjunto arqueológico, del único componente obtenido en la excavación del sitio IC-c 7 publicado en 1973, se enfocan en las representaciones plásticas a través de un análisis morfológico de las decoraciones de una serie de 18 objetos mobiliarios y presentan la primera datación radiocarbónica del sitio: T-1173: 4080 +- 80 años AP. CAL. 4793 (4567) 4421 AP (Aschero, 1975). Ya en 1978 "emprendieron excavaciones en el abrigo donde buscaban localizar remanentes de una capa con vegetales", capa de la cual en 1936 Torres Aparicio extrajo restos arqueológicos (Aschero, 1984, p. 54).

En 1979 se planteó una secuencia para el arte rupestre de Inca Cueva basada en las superposiciones y la variación morfológica de las representaciones de Inca Cueva 1 (ICc1) (Aschero, 1979), dicha secuencia es completada por Aschero y Podestá (1986) y por García (1991). La misma está integrada por tres grupos estilísticos:

- Grupo Estilístico A (GEA), en el cual las pinturas son atribuibles a: ocupaciones precerámicas, caracterizadas por motivos geométricos abstractos simples (…) series o alineaciones de puntos o trazos, formas en U invertida, zig-zags y trazos almenados, entre otros. Se le asigna una atribución precerámica en base a la correlación con motivos de arte mobiliar recuperado en el sitio Inca Cueva 7 (lCc7) en un contexto precerámico datado radio carbónicamente en 4.080 +- 80 años AP" *(*Aschero y Podestá, 1986, p. 31). Este grupo es además definido en ICc1, ICc4, ICc3 e ICc6 (Rolandi et a, 2004).

- Grupos Estilístico B (GEB), caracterizados por la presencia de motivos antropomorfos y de zoomorfos no identificados, además de vulvas y camélidos. Este grupo estilístico es asignado a un momento transicional entre el Precerámico Tardío y un periodo Cerámico Temprano (Aschero y Podestá, 1986; Aschero et al, 1991 y Rolandi et a, 2004).

- Grupo Estilístico C (GEC), caracterizado por la variedad de figuras de camélidos que integran diferentes escenas, representaciones de figuras humanas que participan en escenas de copula, otras que portan armas y es asignado al Periodo Agroalfarero Tardío con inicios posiblemente anteriores *(*Aschero y Podestá, 1986).

- Solo en Inca Cueva 1 (ICc1) se encuentran representados los tres grupos estilísticos de la secuencia de arte rupestre local (Rolandi et al, 2004).

En la búsqueda de bibliografía, no sé ha encontrado explicación, o referencia de dataciones que permitan comprender/justifiquen las asignaciones temporales dadas a cada grupo estilístico (aún en uso a la fecha) ni tampoco publicación alguna que dé cuenta de un relevamiento fotográfico o de calcos realizados que abarquen la totalidad del alero.

En 1980 Aschero presenta en una publicación comentarios sobre un fechado radiocarbónico (primera datación radiocarbónica) obtenido de una muestra de carbón de un fogón del sitio

ISSN: 2718-8310

Inca Cueva-4, el fechado fue el siguiente: CSIC- 498, 9230 +- 70 años AP. Tres años después Aschero (1983) presenta los resultados obtenidos en el análisis de la composición mineralógica aplicando difracción de rayos X, de muestras vinculadas con la producción de pinturas rupestres, en dos asentamientos de cazadores-recolectores, de los cuales uno corresponde a Inca Cueva 4 (ICC-4).

Inca Cueva 4 y 7 juntos a tres sitios estratificados que se distribuyen temporalmente durante el Holoceno, forman parte en 1983 de un trabajo donde se discute la articulación del sistema de complementariedad zonal (economía complementaria), llevado a cabo por Yacobaccio (1983).

Aschero (1984) pública una discusión en la que se enfoca en los aspectos necesarios para la delimitación de un piso de ocupación en la capa 2 del sitio Inca Cueva 4 y de su definición como un asentamiento de cazadores recolectores y sus correlaciones, tomando como base: datos ya publicados, los de campaña realizada en 1982 y la primera datación radiocarbónica.

Además de la presencia de arqueólogos en la quebrada, entre 1984 y 1987 el sr. Carlos Santos Mendoza (Documento 11) se desempeñó como Comisionado Rural (carácter *ad - honorem*) en el distrito de Tres Cruces (Decreto n° 1423-H-1984), realizando rodeos[11], debido a tal actividad recorrió múltiples veces el lugar, llegando a vivir en el mismo. Él manifiesta al momento de entrevistarlo que era constante la presencia de personas: "*algunos venían con sus palas y carpas, otros se identificaban como arqueólogos o arqueólogas y así, siempre podía verse a alguien andando por Chulín" (*Carlos Santos Mendoza*).* Paralelamente en 1985, el japonés Hiro Iwamoto, realizo calcos y dibujos a mano alzada de las pinturas rupestres de Inca Cueva (Figura 19.c).

En 1988 Lidia Clara García, pública los primeros resultados obtenidos a través de su investigación arqueológica *"Asentamientos cerámicos en cuevas y aleros de la Quebrada de Inca Cueva (Pcia. de Jujuy) en relación con otros sitios Tempranos de la Puna"*, excavando sistemáticamente los sitios de Inca Cueva Alero 1, Alero 3 y Cueva 6 entre 1986 y 1987, ampliando el conocimiento de la Cueva 6 y presentando toda la información disponible del Alero 1 (García, 1988). Cinco años después la misma autora realiza trabajos experimentales con cerámica, fogones y combustibles en Inca Cueva (para reproducir las condiciones ambientales), haciendo uso de arcillas de Inca Cueva y Sapagua, las experimentaciones se encuadran dentro del estudio de las ocupaciones a partir del Formativo en cuevas y aleros del área de Azul Pampa-Jujuy (García,1993).

Veinte años después de 1973, Aschero y Yacobaccio (1998), presentan nuevos datos obtenidos de excavaciones realizadas en 1991 y 1993 en el sitio Inca Cueva 7, lo que los lleva a reinterpretar los datos del sitio.

[11] El rodeo es una obligación de acuerdo al código rural, donde se reúnen a los asnos dispersos en los campos de distintas zonas para dirigirlos a un sector previamente determinado donde se encuentran grandes corrales y se procede a capear e identificarlos para evitar su perdida, la misma se debía realizar todos los años (Carlos Santos Mendoza, comunicación personal).

ISSN: 2718-8310

En 1994, un guía de Turismo, escribe el poema titulado "*Inca Cueva grita"* (Documento 12) acerca de la destrucción que observa en el sitio, expresando que:

Hoy, los idiotas del aerosol caminan kilómetros por senderos no turísticos y se llegan a Inca Cueva para pintar su nombre. Sólo importa su nombre y una fecha… Hoy, Inca Cueva grita su dolor y también su desprecio por los que no sabemos proteger algo que es patrimonio de todos… (Branchesí, 1994).

Se hace mención de este escrito, ya que además de los investigadores que han trabajado en la quebrada, guías como el que escribe este poema, hace denotar el vandalismo producido en Chulín. Más allá que la escritura misma sea solo un medio para expresar está situación y no haya generado acciones para la protección del sitio, muestra la preocupación ante el accionar de ciertas personas en el lugar.

En 1999 García y Ramundo tratan de mostrar en una publicación las consecuencias de la construcción del gasoducto Nor Andino[12] en la microrregión arqueológica Azul Pampa (trazo que atraviesa Cianzo, Achicote, Rodero, Hornaditas, Sapagua e Inca Cueva) donde trabajaron y que en octubre 1998 continuaron con su investigación arqueológica.

A los daños en el arte rupestre existentes, se suma el provocado por la colocación de explosivos cerca de cueva 7 y los cambios producidos en el paisaje:

Tuvimos dificultad para encontrar el camino a la casa, ya que el lugar estaba completamente cambiado con caminos terriblemente empinados en todos los sentidos, que conducían al Abra del Altar y pasaban por encima de la quebrada Inca Cueva, dejando tres caminos para llegar desde la ruta Nº 9.

Cuando visitamos Inca Cueva cueva 1 (cueva de Chulín) con miembros de la empresa, registramos nuevos daños en el arte rupestre ya alterado, con pinturas encima, tallas, huellas de cincel y restos de fogones recientes. Pudimos observar el trazo pasando cerca de la cueva 7 de Inca Cueva, todo lo cual fotografiamos. Y cuando volvimos, ya estaban colocados allí los explosivos.

(…)Inca Cueva también necesita protección, ya que tres caminos llegan a la entrada del desfiladero.

García y Ramundo, 1999 (traducción de la autora)

Este artículo publicado en inglés es de gran relevancia dado que es el único que refleja por parte de quién ha trabajado allí, en una investigación arqueológica, consecuencias y daños producidos de los cuales fue testigo, visibilizándolo mediante una publicación. Además las

[12] *"Construido entre los años 1998 y 1999, en su recorrido en territorio argentino se dirige hacia el oeste, atravesando Las Yungas Salteñas, parte de las Sierras SubAndinas, la Cordillera Oriental para, finalmente, atravesar el altiplano Puneño hasta cruzar a Chile por el Paso Internacional de Jama"* (Ponce et alt, 2014, p. 61)

ISSN: 2718-8310

autoras realizan en la misma, una *propuesta educativa que intente atenuar, en parte, el daño producido, y prevenir futuras destrucciones considerando implementarse en todos los niveles* (interacción con residentes, turistas, autoridades, arqueólogos, empresa) *para permitir a las generaciones actuales y futuras la oportunidad de disfrutar de este legado cultural* (García y Ramundo, 1999*).* El proyecto y sus costos fueron presentados a las autoridades de turno, empero no se ha encontrado alguna referencia acerca de una respuesta positiva.

Las consecuencias del gasoducto son claras: cambios en el paisaje debido a la destrucción provocada por el uso de explosivos para el trazado del mismo lo que implica una perturbación del terreno en sí mismo a metros de cueva 7 y la destrucción de un tramo del camino del Inca que se encuentra en la quebrada de Inca Cueva. Ante ello "se supone que los errores cometidos en Azul Pampa nunca debieron ocurrir porque la empresa contó con la asesoría de arqueólogos profesionales durante la instalación del gasoducto" (García y Ramundo, 1999, p. 205*).* Entre la suposición y los hechos existe una gran brecha a la que se suma el papel de las autoridades, quienes tienen el poder de decisión en toda instancia lo cual como se refleja en la microrregión de Azul Pampa convergió en la destrucción y cambios en el paisaje sin una mayor intervención estatal.

Si bien es el único antecedente escrito donde investigadoras exponen una situación de desprotección patrimonial en el siglo XX. En la entrevista realizada al Dr. Hugo Yacobaccio, él manifiesta que:

Nosotros nos dábamos cuenta del deterioro porque veíamos cosas que no había anteriormente, alguna pintada o algún intento de cincelado de la pared para llevarse un pedazo, alguna tachadura. Eso lo atestiguábamos nosotros cada vez que íbamos, cuando volvimos en el 82, había cosas que en el 79 no estaban y cuando volvimos eso era notable. Debo decir que la mayoría de los daños están en Chulín, la gran parte.

*Y eso siempre los hemos comunicado**, oralmente se lo hemos comunicado** a la Dirección de Antropología en su momento: che mira que hay pintadas ahí, mira que esto se está deteriorando allá, pero bueno...* (resaltado de la autora).

(...)

Nosotros veíamos restos de las cosas que la gente dejaba ahí porque la gente iba a hacer picnics ahí, hacían fuego, había restos de fogones para cocinar o calentar el mate, quedaban latas de atún o latas de lo que la gente había comido y había tirado ahí.

Eso nosotros veíamos y lo informábamos.

En referencia al gasoducto, él expreso que:

Con la traza del gasoducto obviamente que no consultaron a nadie, y… bueno el Gobierno Provincial de ese momento dio su aprobación y lo hicieron por ahí (en referencia a la Quebrada de Inca Cueva).

ISSN: 2718-8310

Era muy difícil protestar porque tenía cero efecto y eran empresas muy importantes, el Gobierno Nacional estaba involucrado en los dos gasoductos: El Nor Andino que pasa por ahí y el Atacama porque eran proyectos de exportación de gas a Chile. Eso ya estaba acordado y ya está..., después se hizo nomás.

Note un cambio del uso del paisaje muy grande. Una cosa era Inca Cueva antes del gasoducto y otra, posterior a su paso.

Siglo XXI

A partir del siglo XXI, se acrecientan mucho más, tanto las investigaciones en referencia a sitios de la quebrada de Inca Cueva, como las menciones de los sitios, el análisis de materiales extraídos en excavaciones anteriores y estudios basados en revisiones bibliográficas.

Entre los trabajos a partir del siglo XXI en base a publicaciones de sitios de la Quebrada Inca Cueva, se hace mención de IC-c4 e IC-c7 en una revisión de la arqueología de los cazadores recolectores holocénicos del sector meridional del área andina centro sur, correspondiente al norte de Chile, sur de Bolivia y noroeste argentino (Muscio, 2001).

Fernández Distel (2001), realiza un análisis de un calzado asociado a los cazadores recolectores, proveniente de Inca Cueva 4 durante una excavación asistemática realizada por Torres Aparicio en 1936, tal pieza actualmente se encuentra en la colección arqueológica de nombre homónimo.

En base a investigaciones pretéritas en los sitio de Inca Cueva, y aplicando la secuencia de grupos estilísticos elaborada por Aschero y complementada posteriormente, en el año 2002, se lleva cabo una tesis de grado en la UBA (Universidad de Buenos Aires), su metodología de análisis no se basaba en un relevamiento directo por parte de la autora sino en la información bibliográfica publicada, la tesis se enfoca en "el análisis diacrónico del modo de representación de los motivos antropomorfos en el arte rupestre de la Quebrada de Humahuaca", entre los 40 sitios que analiza, 6 corresponden a la Quebrada de Inca Cueva, "relacionando los cambios operados en la expresión plástica con aquellos ocurridos en el contexto social de los grupos humanos que lo produjeron*"* (Charlin, 2002, p. 40 y p.2).

Entre las menciones, consideradas relevantes, de este complejo arqueológico se encuentra en el libro *"Quebrada de Humahuaca, más de 10.000 años de historia"* publicado desde el Ministerio de Educación de la Nación en el año 2001 (reeditado 4 veces), destacando este y otros sitios por su antigüedad temporal e importancia para la población actual.

En diciembre del 2003 se realiza a pedido de Liliana Fellner[13], Secretaría de Cultura de la Provincia de Jujuy al Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano

[13] Desde 1999 a 2003 desempeñó el cargo de secretaria de Cultura y Turismo de la Provincia de Jujuy y fue Diputada Nacional y Congresal Nacional del Partido Justicialista en el periodo 2003-2007.

ISSN: 2718-8310

(INPL) de la Secretaría de Cultura de la Nación, la implementación del programa "Documentación y Preservación del Arte Rupestre Argentino" (DOPRARA)[14], para obtener un diagnóstico del estado de situación de los sitios arqueológicos con arte rupestre localizados en la Quebrada de Inca Cueva (Rolandi et al, 2004).

Está campaña estuvo a cargo de los investigadores Diana Rolandi, Carlos Aschero, María Mercedes Podestá y Anahí Re, quienes permanecieron durante cuatro días en el sitio llevando a cabo un relevamiento de los casos de deterioro existentes en Inca Cueva 1 (ICc1) ya que comprobaron los autores que los daños se concentraban allí.

Los resultados de la implementación/relevamiento de este programa fueron presentados por escrito en el 2004, donde describen el estado de conservación en ICc1, distinguiendo:

- deterioros naturales como procesos erosivos que afectan al soporte rocoso y las pinturas, la insolación que afecta con mayor intensidad los primeros sectores, la acción del agua y excrementó de aves.
- deterioros antrópicos, diferenciados en dos tipos: afectaciones directas, casos de *grafiti*, roturas y vandalismo y de carácter no intencional de daño como el contorneado de los motivos o el pintado de los mismos. El segundo tipo que distinguen son las afectaciones indirectas que se producen por el manejo actual del sitio y de la zona por parte de los visitantes y pobladores locales, es decir fogones, presencia de ganado, desecho de basura.

Este hecho constituye la primer y única investigación que se realiza en la quebrada, donde hay una preocupación por el estado de conservación del arte rupestre y donde se aconsejan medidas para el resguardo de un bien patrimonial en particular, posteriormente aplicadas.

Las recomendaciones que realizaron son a corto y mediano plazo para cumplir con dos objetivos: "amortiguar el acelerado proceso de deterioro que está soportando el mismo y realizar una serie de acciones a fin de poner en valor este importante sitio del patrimonio cultural de la provincia" (Rolandi et al, 2004, p. 18).

A corto plazo recomendaron llevar tareas de limpieza alrededores del sitio y del sedimento del alero (colocar contenedores de basura cuyo contenido debe ser retirado en un tiempo predeterminado siendo quemado o enterrado), realizar el cerramiento, pasarela y control de acceso, estas tres últimas recomendaciones se describen a detalle:

- el cerramiento se propone por los autores, en sus palabras, debido a "la continua degradación del alero por parte de los visitantes, determinando imprescindible su construcción", este consiste en un amplio perímetro alrededor del sitio con arte rupestre, incluyendo el relieve terrazado al Oeste del mismo con la vegetación actual (Figura 20), el

[14] Programa emprendido en 1995 por el INAPL, comprendido dentro de un programa de mayores alcances denominado Documentación y Preservación del Patrimonio Arqueológico Argentino. Los objetivos generales del programa son: el relevamiento y documentación, exposiciones itinerantes, producción de audiovisuales, video y textos, control y evaluación del impacto de acceso turístico, intervención, implementación de un plan de manejo mediante construcciones de protección, etc. (Rolandi et al, 1996).

ISSN: 2718-8310

acceso al mismo debe realizarse por un portón único situado en el extremo norte del sitio (Figura 21). El cercado propuesto es de tipo olímpico con postes de cemento de extremos curvados con alambres galvanizados de trama romboidal y tres hilos de alambre de púas en la parte superior (Figura 22). Este cerramiento tendría dos funciones, la primera controlar el acceso de visitantes al sitio, respecto a este punto se cita que, "este tipo de protección dista mucho de ser una solución ideal y definitiva. Sin el control de una persona apostada en el lugar su funcionamiento puede no ser efectivo, (…) incluso puede incentivar aún más a la conducta vandálica de los visitantes" (Rolandi et al, 2004, p. 23) y la función de impedir el acceso de animales;

- la propuesta de construcción de una pasarela consistió en crear un circuito de doble circulación frente a la pared con pinturas rupestres, siendo lo suficientemente próximo como para optimizar la visión pero alejado para evitar toqueteos. La pasarela está acompañada de una baranda móvil que delimita la distancia de la pared con las pinturas y dentro del área de circulación debía estar acompañado de cartelería explicativa. Las funciones de la pasarela son:

1) Guiar al visitante durante su recorrida por el sitio y permitir que esté tenga una buena observación de las pinturas.

2) Impedir el toqueteo de la pared y la aplicación de elementos por parte de los visitantes. La pasarela si bien no constituye un impedimento físico que evita completamente la aproximación a la pared, actúa como barrera psicológica sugiriendo al visitante "permanecer" en ella.

3) Evitar el levantamiento de polvo que luego se deposita sobre la pared rocosa (Rolandi et al, 2004, p.25)

- Control de acceso, la creación de un sistema de protección que proponen los autores está condicionado por la existencia de un servicio de guardería permanente, proponen la existencia de un cuidador permanente a través de la contratación de un poblador local. Los autores sugieren en este aspecto:

la contratación de un miembro de la familia Lamas o Cari (…) y el establecimiento de un horario de visita y el cobro de una entrada de muy escaso valor. Esto último no sólo redundaría en la valorización del lugar por parte de los visitantes sino también que ocasionaría una entrada de dinero para la manutención del sitio *(*Rolandi et al, 2004, p.26)

A mediano plazo proponen los autores información para visitantes y visitas guiadas mediante el diseño de plantillas informativas plastificadas retornables para que los visitantes realicen una visita autoguiada y/o implementación de un sistema de guías capacitados y disponibles en las poblaciones más cercanas y una capacitación específica por parte de los investigadores, cartelería y señalización bilingüe, programación de actividades turísticas para tomar recaudos y capacitación en el ámbito escolar. Por último declaraciones de área protegida y puesta en

ISSN: 2718-8310

valor del sitio para fortalecer "aún más el valor de la Quebrada de Inca Cueva que está en directa relación con la Quebrada de Humahuaca, reconocida por la UNESCO e incluida en la Lista de sitios del Patrimonio Mundial" (Rolandi et al, 2004:27).

Los autores reflexionan que:

Las medidas recomendadas distan de ser una última palabra acerca de la mejor manera de proteger el sitio de futuros actos de vandalismo. Se trata de una propuesta de medidas mínimas que probablemente deberán ser modificadas parcialmente con el transcurso del tiempo. Constituyendo una de las medidas de mayor relevancia la construcción del cerramiento del sitio (Rolandi et al, 2004:28) ya que esta sería una protección física eficaz, una permeabilidad visual y un impacto en el en torno minimizado.

En enero de 2004, Diana Rolandi expreso al Diario Clarín tras el trabajo realizado con su equipo, indignación por el estado de conservación del sitio:

Yo volví indignada de Inca Cueva. Es inconcebible que la gente no tenga conciencia de que no debe escribir sobre pinturas de tanto valor, con miles de años de antigüedad. Este es un caso emblemático de cómo los argentinos no podemos proteger nuestro propio patrimonio cultural. Por más leyes que se sancionen, mientras la gente no se sienta identificada con este tipo de lugares seguirá pasando lo mismo.

Inca Cueva —agregó— es un lugar de primera importancia desde el punto de vista arqueológico. El estudio de su secuencia estilística ha servido para ordenar cronológicamente a muchos otros sitios con arte rupestre del Noroeste argentino (Rolandi en Clarín, 2004).

A su vez, la Diputada Nacional, Liliana Fellner, opino para el diario homónimo que el caso de Inca Cueva es *una vergüenza cultural*, siendo que tratar el mismo implica *hablar de abandono, de falta de interés, de un turismo que no tiene ningún tipo de control. Por eso, el lugar lleva muchísimos años degradándose poco a poco. Yo creo lo que se debe hacer con este tipo de sitios es trabajar con las comunidades de la zona y concientizarlas, para que ellas se vuelvan las administradoras de los sitios* (Fellner en Clarín, 2004).

Producto de este informe y las recomendaciones de los investigadores, en la sesión del día 10 de noviembre del 2004, se trató en la Cámara de Diputados de la Nación el *"Proyecto de Declaración del Sitio arqueológico Inca Cueva, en la Quebrada de Inca Cueva, departamento de Humahuaca, provincia de Jujuy, adopción de medidas con el fin de frenar el deterioro del mismo y restaurar las pinturas dañadas",* (5930-D-04) según Orden del día N° 1453 aprobada sin modificaciones. Esto implico el posterior cercado y creación de la doble pasarela en ICc1 según recomendaciones del INAPL (Rolandi et al, 2004, 2006; Fernández Distel, 2008), la aplicación de medidas de resguardo en parte de este patrimonio en la actualidad no ha dado soluciones sustanciales a su protección ni mucho menos una gestión de su conocimiento.

ISSN: 2718-8310

Es de trascendencia connotada la habitual mención de esta serie de sitios como referencia de los antiguos asentamientos de cazadores-recolectores en territorio argentino y del arte rupestre presente en sus paredes, reflejado en la creciente cantidad de investigaciones llevadas a cabo desde la década de 1960, y que a partir del año 2000 aumentan a un ritmo exacerbado (reflejado en las cifras de búsqueda y lecturas).

Las investigaciones llevadas a cabo en los sitios que constituyen el complejo arqueológico Inca Cueva, priorizan el conocimiento del pasado desde una perspectiva arqueológica. La exclusión o falta de interés por enfoques que aborden los procesos de patrimonialización, el rol y uso social del bien en una localidad, y los vínculos que se fueron consolidando en el transcurrir del tiempo, traen aparejadas consecuencias en su protección y resguardo relativamente fehaciente. Se puede considerar que ha existido una escasa a nula preocupación de alcances efectivos por parte del mundo académico y las administraciones públicas en sus distintos niveles (nacional, provincial, departamental) por la gestión patrimonial sin una trascendencia contundente que implique cambios en la realidad material que tengan en consideración no sólo medidas de resguardo sino de gestión del conocimiento del bien y en pro del desarrollo de la comunidad local.

No se pretende ni es posible que todo investigador de un bien que es de interés patrimonial, desde la perspectiva que lo aborde, sea responsable de su gestión, ya que para ello se requiere de equipos con un elevadísimo número de integrantes con gran predicamento y recursos que habiliten la posibilidad de toma de decisiones. Es aquí donde resultan imprescindibles las políticas públicas con estrategias, previsiones e infraestructuras adecuadas, es imprescindible la presencia del Estado (Kulemeyer, 2017) y de distintas instituciones e investigadores comprometidos.

Actualmente Inca Cueva 1 es sobre todo promocionado, en diferentes diarios en línea de la provincia de Jujuy, como un atractivo para la realización de caminatas, excursiones sin que a la fecha, se hayan tomado los más mínimos recaudos para la protección del conjunto de manera concreta. Esto genera consecuencias graves para el patrimonio, debido a una pésima explotación turística en los bienes donde por ejemplo las barreras psicológicas que implicaban la creación de la pasarela en la práctica no sugieren a los visitantes “permanecer” en ella, siendo de fácil acceso la obtención de imágenes en internet que lo demuestran (Figura 23).

Existe una ausencia de planes que apunten en y desde el lugar a la promoción de los conocimientos culturales y educativos, donde este presente el desarrollo y cumplimiento de políticas de protección, ya que en la realidad no van más allá de la palabra escrita.

Es notorio que en ambos bienes patrimoniales, el financiamiento y gran mayoría de investigadores provienen de Buenos Aires, convirtiéndose Jujuy en una receptora de los beneficios que ello genera pero no se crea un compromiso ni desarrollo desde lo local que no amerite una dependencia a miles de kilómetros o implique un abandono y desarrollo efímero tal como ha sucedido en Inca Cueva por ejemplo.

6. MARCO LEGISLATIVO

ISSN: 2718-8310

La importancia del patrimonio en primer lugar está reflejado en la ley fundamental y suprema del país, Constitución Nacional, que desde su reforma de 1994, en el artículo 41° del Capítulo Primero Declaraciones, derechos y garantías, incorporó "a la preservación del patrimonio natural y cultural y de la diversidad biológica, y a la información y educación ambientales" y la responsabilidad del Estado Nacional en "dictar las normas que contengan los presupuestos mínimos de protección, y a las provincias, las necesarias para complementarlas, sin que aquéllas alteren las jurisdicciones locales" (art. 41°, Constitución Nacional Argentina). Además en el artículo 75º inciso 17, se "reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad…" (art. 75º, inc. 17 Constitución Nacional Argentina).

Existen varias leyes y decretos con alcance nacional y provincial que legislan el patrimonio en general, y en particular los bienes patrimoniales en estudio.

A nivel nacional, la Ley Nacional n° 9.080 sobre *"Ruinas y Yacimientos Arqueológicos",* sancionada el 26 de febrero de 1913 pero reglamentada el 20 de diciembre de 1921 (Decreto Nº 211/229/1921, Reglamentación de la ley), constituye la primera legislación en materia patrimonial, resultado de la preocupación por parte de varios investigadores por la salida masiva de piezas arqueológicas y paleontológicas del país (Ramundo, 2006).

Sanz (2016, p. 280) plantea que:

la promulgación de esta primera ley fue un gran paso puesto que las disciplinas involucradas encontraron finalmente un marco legal donde cobijarse frente a los hechos ilícitos contra el patrimonio. Sin embargo estaban reflejadas en ella tendencias del momento y quedo demostrado que "solamente interesaba para la disciplina y el Estado Nacional los objetos enteros y vistosos con el propósito de ser exhibidos en museos.

Posteriormente el 30 de septiembre de 1940 se sanciona la Ley N° 12.665, denominada *Creación de la Comisión Nacional de Museos y de Monumentos y Lugares Históricos*. Dicha ley establece en su ARTÍCULO 4º que:

"La Comisión Nacional de Museos y de Monumentos y Lugares Históricos, hará la clasificación y formulará la lista de monumentos históricos del país, ampliándola en las oportunidades convenientes con la aprobación del Poder Ejecutivo. Los inmuebles históricos no podrán ser sometidos a reparaciones o restauraciones, ni destruidos en todo o en parte, transferidos, gravados o enajenados sin aprobación o intervención de la Comisión Nacional. En el caso de que los inmuebles históricos sean de propiedad de las provincias, municipalidades o instituciones públicas, la Comisión Nacional cooperará en los gastos que demande la conservación, reparación o restauración de los mismos".

Esta ley, no hace mención de los sitios arqueológicos como tales hasta su modificación en el año 2015. Aunque se menciona que, a los pocos años de su sanción, algunos de los sitios arqueológicos más conocidos del noroeste fueron incluidos en el listado de monumentos históricos nacionales. Sin embargo "el escaso número de sitios prehispánicos declarados en

ISSN: 2718-8310

comparación con los del período colonial y patrio, dio por resultado un listado de monumentos desbalanceado, en el cual el patrimonio arqueológico prehispánico estaba subrepresentado en su número y en su diversidad*"* (Endere y Rolandi, 2007, p. 36).

El 4 de junio del 2003 se sanciona la Ley Nº 25.743, aún en vigencia, denominada *"Protección del Patrimonio Arqueológico y Paleontológico"*, promulgada el 25 de junio del 2003, debido a que la ley de 1913 ya resultaba inútil frente a la realidad que se estaba desarrollando siendo derogada por la misma (Sanz, 2016). Esta aporto nuevas herramientas jurídicas e implico un nuevo régimen legal aplicable al patrimonio ampliando la definición del patrimonio arqueológico, dejando de lado la antigua concepción que lo limitaba a los restos "que documenten la existencia y la civilización de las tribus de indígenas que habitaron este país antes del descubrimiento de América" (art. n° 2, Decreto Reglamentario de la Ley 9.080) para incluir a las "cosas muebles e inmuebles o vestigios de cualquier naturaleza que se encuentren en la superficie, subsuelo o sumergidos en aguas jurisdiccionales, que puedan proporcionar información sobre los grupos socioculturales que habitaron el país desde épocas precolombinas hasta épocas históricas recientes" (art. n° 2, Ley 25.743).

En los artículos de esta ley, están explicitadas tanto la distribución de competencias y las autoridades de aplicación de la misma. "Siendo entre las facultades exclusivas del Estado nacional: a) Ejercer la tutela del Patrimonio Arqueológico y Paleontológico. b) Ejercer la defensa y custodia del Patrimonio Arqueológico y Paleontológico en el ámbito internacional, mediante la prevención y sanción de importaciones o exportaciones ilegales" (art. n° 4, Ley Nº 25.743).

Si bien esto ha significado un cambio en materia legislativa en torno al patrimonio arqueológico, se ha cuestionado en distintos aspectos. Endere y Rolandi (2007) mencionan como la objeción más importante la no contemplación expresa del derecho de participación de las comunidades indígenas en relación con su patrimonio cultural. Pese a las distintas objeciones suscitadas desde su creación, es la actual ley a nivel nacional que rige exclusivamente en materia de patrimonio arqueológico y paleontológico conjuntamente.

Posteriormente, el 17 de diciembre 2014 se sanciona la Ley N° 27.103 (promulgada el 20 de enero de 2015) que modifica la Ley N° 12.665, entre los cambios incluidos se quitó la palabra "Museos" del nombre del organismo ya que desde el año 1984 dichas instituciones dependen de la Dirección Nacional de Museos y se sustituye una serie de artículos, entre ellos el artículo 4° por el siguiente:

Artículo 4°.- Corresponde a la Comisión Nacional llevar un registro público de los bienes protegidos, enunciados en las siguientes clases:

1. Monumento histórico nacional. 2. Lugar histórico nacional. 3. Poblado histórico nacional. 4. Área urbana histórica nacional. 5. Área de amortiguación visual.6. Bien de interés histórico nacional. 7. Bien de interés artístico nacional. 8. Bien de interés arquitectónico nacional. 9. Bien de interés industrial nacional. 10. Bien de interés

ISSN: 2718-8310

arqueológico nacional. 11. Sepulcro histórico nacional. 12. Paisaje cultural nacional. 13. Itinerario cultural nacional.

Está modificación implico que deje de estar explicita la cooperación de la Comisión en los gastos que demande la conservación, reparación o restauración de inmuebles históricos.

En el año 2018 el Senado de la Nación aprobó el proyecto de declaración según número de expediente 4139/17, que declara de interés las iglesias y capillas de la Quebrada de Humahuaca, provincia de Jujuy, entre las cuales se encuentra la capilla de Uquía que durante el periodo colonial, dichos edificios, fueron marcados por la fusión de los modelos arquitectónicos europeos con técnicas constructivas indígenas y el uso de materiales de la región.

Por otra parte en el ámbito provincial, se encuentra en el "*Decreto Número 15-G"* de 1966 (Documento 13) el primer indicio en relación a la protección del patrimonio jujeño. En este se plasmó que debido a:

la urgente necesidad de proteger los yacimiento arqueológicos frente a las excavaciones de todo tipo realizadas por aficionados, sin discriminación alguna, con carencia absoluta de conocimientos científicos (...) dejando al descubierto restos humanos en un total abandono, con lógica indignación de los pobladores autóctonos, vecinos, que ven así profanadas las tumbas de sus antepasados. Por lo que se deben adoptar medidas de preservación y protección de los yacimientos existentes en la Provincia, con miras a una ulterior investigación y explotación científica" (Decreto 15-G (SG) 66).

Este decreto implico el puntapié para que finalmente el 26 de mayo de 1982 (durante la última dictadura militar), se sancionará la primera ley de protección de patrimonio en la provincia de Jujuy, Ley N° 3866 denominada "*Protección del Patrimonio Arqueológico, Paleontológico, Paleoantropológico e Histórico de la Provincia"*, que define como propiedad de la provincia las ruinas, yacimientos y vestigios arqueológicos paleontológicos, paleoantropológicos e históricos de interés científico (Art. n° 1), siendo la Dirección de Archivo Histórico y Antropológico la institución encargada de su estudio y protección. Estableciendo además, que en caso de que se traten de sitios de interés turístico, se debía actuar en coordinación de la Dirección Provincial de Turismo para programar y organizar su exhibición al público (Art. n° 2). Está normativa en conjunto a otras promulgadas durante la dictadura fueron analizadas por la Ley N° 4133 denominada *"De ratificación, vigencia o derogación de las normas dictadas entre el 24 de Marzo de 1976 y el 09 de Diciembre de 1983"*, para determinar cuáles continuarían en vigencia y cuáles de ellas serían derogadas. En referencia a la Ley N° 3866, se definió que hasta que no se establezca un nuevo régimen en relación al: patrimonio, promoción, protección y fomento en general, debía continuar en vigencia (art. n° 18) sin más detalles al respecto.

Dos años después del regreso a la democracia, en 1983, el gobierno de Jujuy pública el decreto n° 5636 (26/11/1985) el cual declara de interés provincial el plan de trabajo para resguardo, puesta en valor y protección de los sitios arqueológicos de Sapagua, Inca Cueva y

ISSN: 2718-8310

Doncellas elaborado por la Dirección de Archivo Histórico y Antropología de la provincia, con el fin de que la declaración contribuya con el otorgamiento de un subsidio por parte de la Dirección de Antropología y Folklore dependiente de la Secretaría de Cultura de la Nación. Al año siguiente se sanciona la Ley N° 4259 (16/12/1986) que declara en su artículo n° 1, *"de interés provincial los trabajos de preservación y protección de los sitios arqueológicos de Inca Cueva y Sapagua en el departamento de Humahuaca y Doncellas en el departamento de Cochinoca".* La búsqueda de información en referencia a los trabajos llevados a cabo, en particular en Inca Cueva, no ha dado resultados ni una aproximación de quienes llevaron o debían llevar los mismos a cabo, siendo en apariencia nula la realización de los mismos, al menos para el caso de Inca Cueva.

En agosto de 1985, se sanciona la Ley N° 4179 que declara la actividad turística de interés prioritario provincial, se hace mención de la misma debido a que el turismo es planteado como un factor alternativo al desarrollo económico y social, a la fecha está ley no ha sido reglamentada.

La postulación de la Quebrada de Humahuaca (QdH) como Patrimonio Cultural y Natural de la Humanidad ante la UNESCO implico que se haga referencia a distintas declaraciones patrimoniales y leyes sancionadas durante el transcurso del siglo XX y durante los primeros años de la década del 2000 (previas a la postulación).

Entre ellas se hace mención del Decreto provincial N° 2319 (27/11/2000) el cual se refiere a "numerosos antecedentes que evidencian el interés del pueblo jujeño y de sucesivos gobiernos de la Nación, de la Provincia y sus Municipios" que resaltan en valor excepcional de la Quebrada, declarando de interés prioritario todas las acciones y programas que se formulen a través de la Secretaria de Cultura de la provincia, tendientes a postular a la QdH para su inclusión en el Listado de sitios de patrimonio mundial (Art. n° 1).

Posterior al decreto, la Secretaria de Cultura reconoce mediante la Resolución n° 184 (21/12/2000) el equipo técnico de profesionales para la concreción del proyecto *"Quebrada de Humahuaca patrimonio mundial"*.

En el 2000, mediante la Ley N° 5.206 se ha designado como Paisaje Protegido a la Quebrada de Humahuaca en toda su extensión, en los términos del artículo 122 inc. a) de la Ley N° 5.063 "Ley General de Medio Ambiente":

*"**Artículo 122.-** Corresponde a las autoridades de aplicación, en coordinación con los organismos provinciales con injerencia en la materia, o, en su caso, a los municipios, dentro de sus respectivas jurisdicciones:*

a) Identificar los recursos panorámicos o escénicos que, por sus especiales características, serán protegidos;

b) Prohibir, en aquellos paisajes protegidos, todo tipo de obra o actividad que pudiera alterar los mismos;

ISSN: 2718-8310

c) Fijar límites de altura o determinar estilos de construcción para preservar valores estéticos, históricos o culturales;

d) Procurar que las actividades turísticas se desarrollen preservando la integridad natural, cultural e histórica de cada lugar."

Esta ley junto a los decretos mencionados en párrafos anteriores forman parte junto a otros, de los antecedentes legislativos presentados al momento de la postulación de la Quebrada de Humahuaca como patrimonio de la humanidad ante la UNESCO.

En el 2001 se sanciona la Ley N° 5.255, denominada "Áreas típicas de conservación", que establece:

ARTÍCULO l.-Son de interés público y constituyen objetivos de esta Ley, las localidades de TUMBAYA, PURMAMARCA,TILCARA, HUMAHUACA, UQUIA, RINCONADA Y YAVI, en lo referente a la conservación, recuperación, mantenimiento, mejoramiento y desarrollo del conjunto de sus bienes tangibles e intangibles, entendiéndose por tales, los recursos naturales, culturales, históricos, paisajísticos y turísticos de las mismas, y la defensa de ellos ante acciones, construcciones, usos o instalaciones que las pudieran degradar.

ARTÍCULO 2.-En las localidades mencionadas en el Artículo 1, se delimitará un área denominada AREA TIPICA DE CONSERVACION y RESERVA, dentro de la cual toda actividad cultural y obra pública o privada, deberá adecuarse a lo determinado por la Comisión.

A la fecha dicha ley se encuentra sin reglamentar, lo que trae consecuencias prácticas en la localidad de Uquía, ya que no existe tal delimitación del área típica de conservación y reserva por ende todo lo contemplado en esta ley no se llega a aplicar. Solo se realiza una avocación a uno de los casos de estudio, desconociéndose los resultados negativos de su no aplicación en otras localidades contempladas por esta norma.

En el 2004, mediante el Decreto provincial n° 789 (24/03/2004), se establece que las disposiciones de la Ley N° 5.063 y del presente decreto reglamento, serán de aplicación en toda la superficie de la QdH decretada patrimonio de la humanidad como la zona de amortiguación, pudiéndose extender a las zonas aledañas. Este decreto a su vez establece que debe ponerse en funcionamiento un sistema de información que administre datos relevantes de la quebrada y evalué los que se generan (Art. n°4), además especifica que cualquier tipo de obra debe pasar por una evaluación de impacto ambiental de acuerdo al procedimiento previsto en tal reglamento.

El 21 de marzo del 2005, el ciudadano Fernando Raúl Valdez solicita un Pedido de Amparo, ante el Tribunal Contencioso Administrativo, Expediente n° B-134996/05", caratulado *"AMPARO FERNANDO RAÚL VALDEZ c/SECRETARIA DE CULTURA Y TURISMO DE LA PROVINCIA DE JUJUY, ESTADO PROVINCIAL"* debido a los continuos deterioros que

ISSN: 2718-8310

personas extrañas causan en el complejo arqueológico de la Quebrada de Inca Cueva, solicitando la protección del yacimiento.

En respuesta, el Procurador Fiscal de Estado de la Provincia, Jorge Eusebio García en ese tiempo (2005), en defensa del Estado Provincial y sus entidades responde solicitando se rechace la demanda y con la imposición de costas a su promotor. Explicitando entre otros aspectos que:

Niego que el arte rupestre de la cuevas del Inca estén desapareciendo, como asimismo niego que la supuesta desaparición de dicho arte sea por (i)omisión de la secretaría de Cultura y Turismo de la Provincia, en el cuidado, control y protección de las cuevas del Inca, (ii) por la agresión o vandalismo que en la actualidad producen estudiantes o turistas.

(...)

*Niego de manera enfática y categórica que en el yacimiento arqueológico conocido como Cueva del Inca o Inca Cueva se encontrare inserto en sus muros palabras o frases como: "siempre enamorados", "Elsa y José", "aquí estuvo Carlos", "Escuela 435", "Victor Alejo Abrapampa, "**Viva Perón**", "**Tres Cruces**"* (resaltado de la autora,), *"Zerpa Justino", "Teresa ILura", ni mucho menos que en tales muros hubiese muchas otras inscripciones como falsamente afirma el actor de autos* (Figura 24.a, b y c).

García, 2005 (Contestación a demanda).

Si bien tal nota de Amparo se presente en el marco del incumplimiento de la Ley Provincial N° 3.866 y la Ley Nacional N° 25.743, la sentencia realizada el 19 de diciembre del 2007 implico que se declare abstracta la cuestión planteada quedando desestimada la solicitud realizada. Más allá de ello, está iniciativa por un ciudadano devela la preocupación que existe por los sitios de la quebrada de Inca Cueva y además en la contestación a la demanda queda explicitada la negación a hechos que son verídicos (visibles en la actualidad).

Años después a este pedido de amparo, el 12 de diciembre de 2012, se sanciona la Ley N°5.751, *"Ley marco de patrimonio cultural y natural de la provincia de Jujuy"* (promulgada el 28/12/2012 y publicada el 09/01/2013), cabe destacar que a la fecha está ley no ha sido reglamentada por el Poder Ejecutivo provincial, habiéndose vencido todos los plazos desde su publicación. Ya que según el art. 25º se determina que debe reglamentarse dentro de los 180 días. Además está norma no hace referencia en ningún artículo a la derogación o ampliación de la Ley N° 3.866. En esta nueva norma se describen 18 categorías de bienes que constituyen el patrimonio cultural y natural de la provincia de Jujuy, entre ellos: a) sitios o lugares históricos, b) monumentos naturales o culturales, c) conjunto o grupo de construcciones, f) zonas arqueológicas, g) recursos y colecciones arqueológicas, k) museos, n) patrimonios artísticos y o) paisaje cultural (Art. 4).

Cuatro años después, se sanciona y promulga la Ley N° 5.963 (2016), "*Declaración de monumento histórico e integrante del Patrimonio cultural y natural de la provincia de Jujuy a la Casa–Museo Dr. Justiniano Torres Aparicio ubicada en la ciudad de Humahuaca",*

ISSN: 2718-8310

publicada en el Boletín Oficial al año siguiente. En esta casona se exhibe la colección personal de piezas arqueológicas obtenidas por el Dr., compuesta el 40% (218 piezas de un total de 545) de la misma del sitio IC-c4.

A nivel mundial, el país ha adherido/aprobado distintas convenciones en materia patrimonial, entre ellas se hace mención de: la Ley N° 19.943 que aprueba en 1972 la *"Convención sobre las medidas que deben adoptarse para prohibir e impedir la importación, la exportación y la transferencia de propiedad ilícitas de bienes culturales"*, aprobada el 14 de noviembre de 1970 en París por la UNESCO en su 16ª reunión; la Ley N°21.836 (1978) que aprueba la *Convención sobre Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural (UNESCO);* la Ley Nº 23.578 (1988) que aprueba la adhesión de la República Argentina al Centro Internacional de Estudios de Conservación y Restauración de Bienes Culturales (ICCROM) y la Ley 25.568 aprobada en el 2002: "*Convención sobre la defensa del patrimonio arqueológico, histórico y artístico de las naciones americanas - Convención de San Salvador aprobada por la OEA - Adoptado en Washington el 16/06/1976".*

Por último se hace mención de la incorporación de la Quebrada de Humahuaca a la Lista de Patrimonio Mundial, como Paisaje Protegido por ser «Sistema patrimonial de características excepcionales», aprobado en la 27º Asamblea del Comité de Patrimonio Mundial de la UNESCO reunido en París el 2 de julio de 2003, la cual se vincula a la sanción de la Ley N° 5.206 (2003) y del decreto N° 789-G-2.004 a nivel provincial.

Tabla 2. Marco legislativo

REFERENCIAS LEGISLATIVAS (LEYES, DECRETOS, RESOLUCIONES, CONVENIOS, ETC.)

PROVINCIA	Decreto n° 15-G (SG) (1966)	Plasmaba los hechos que sucedían en el territorio y la urgencia de custodiar y proteger el patrimonio.
	Ley N° 3.866 (1982) Sin reglamentar y vigente	"Ley de Protección del Patrimonio Arqueológico, Paleontológico, Paleoantropológico e Histórico de la Provincia"
	Decreto provincial n° 5.636-g (1985)	Declarase de interés provincial el plan de trabajo para el resguardo, protección y puesta en valor de los sitios arqueológicos de Sapagua, Inca

ISSN: 2718-8310

L		Cueva o Chulín y Doncellas.
	Ley N° 4.179 (1985)	Declara la actividad turística de interés prioritario provincial.
	Ley N° 4.259 (1986) Sin reglamentar y vigente	"Declara de interés provincial el plan de trabajo de preservación y protección de los sitios Inca Cueva, Sapagua y Doncellas"
	Decreto provincial n° 2.319-g (2000)	Declarase interés prioritario todas las acciones y programas que se formulen a través de la Secretaria de Cultura de la prov., tendientes a postular la QdH en la UNESCO.
	Resolución n° 184-SC (2000)	Reconocer el equipo técnico para la concreción del proyecto "QdH patrimonio mundial".
	Ley N° 5.206-e (2000)	Designación como Paisaje Protegido a la Quebrada de Humahuaca en toda su extensión, en los términos del artículo 122 inc. a) de la Ley N° 5.063 "Ley General de Medio Ambiente".
	Ley N° 5.255 (2001) (Sin reglamentar)	"Áreas típicas de conservación" Son de interés público las localidades de Tumbaya, Purmamarca, Tilcara, Humahuaca, Uquía, Rinconada y Yavi.
	Decreto provincial N° 789-g (2004)	Las disposiciones de la Ley N° 5.063 y del presente decreto reglamento, serán de aplicación en toda la superficie de la QDH.
	Expediente n° B-134996/05",	Denuncia caratulada "AMPARO FERNANDO RAÚL VALDEZ c/SECRETARIA DE CULTURA Y TURISMO DE LA PROVINCIA DE JUJUY, ESTADO PROVINCIAL.
	Ley N°5.751	"Ley marco de patrimonio cultural y natural de la

ISSN: 2718-8310

	(2012) Sancionada, promulgada y sin reglamentar a la fecha.	provincia de Jujuy".
	Ley N°5.963 (2016)	Declaración de monumento histórico e integrante del Patrimonio cultural y natural de la provincia de Jujuy a la Casa–museo Dr. Justiniano Torres Aparicio ubicada en la ciudad de Humahuaca.
	Resolución n° 0175-CyT/2017	Aprobación del "Protocolo para el otorgamiento de autorizaciones para realizar investigaciones arqueológicas", el "Protocolo para arqueología de Rescate" y el "Protocolo para estudio de impacto arqueológico".
NACIONAL	Constitución Nacional Argentina (modificada en 1994)	Capítulo Primero: Declaraciones, derechos y garantías, Artículo 41°. Artículo 75º, inc. 17.
	Ley N° 9.080 (1913)	Ruinas y Yacimientos Arqueológicos (Derogada).
	Decreto 211/229/21 (1922)	Reglamentación de la ley 9.080. (Derogado).
	Ley N° 12.665 (1940)	Creación de la Comisión Nacional de Museos y de Monumentos y Lugares Históricos.
		Declaración de Monumentos Históricos Nacionales las: Capillas de Huacalera, de Tumbaya y de Uquía, iglesias de la Candelaria y San Antonio de Humahuaca, Santa Rosa de Lima de Purmamarca y San Francisco de Tilcara.

ISSN: 2718-8310

	Decreto Nº 95.687 (1941)	
	Resolución Nº 242 (1993)	Designación de interés nacional de la Quebrada de Humahuaca por la Secretaría de Turismo de la Nación.
	Ley N° 25.743 (2003)	"Protección del Patrimonio Arqueológico y Paleontológico".
	Ley N° 27.103 (2015)	Modificación de la Ley N° 12.665.
	Expediente 4138/17 (2018)	Aprobación por el Senado de la Nación del proyecto de declaración interés de las iglesias y capillas de la Quebrada de Humahuaca, entre ella la iglesia de Uquía.
MUNDIAL	Ley N° 19.943 (1972) UNESCO (1970)	Aprobación de la "Convención sobre las medidas que deben adoptarse para prohibir e impedir la importación, la exportación y la transferencia de propiedad ilícitas de bienes culturales".
	Ley N° 21.836 (1978) UNESCO (1972)	Aprobación de la "Convención sobre Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural".
	Ley N° 23.578 (1988) ICCROM 1979	Adhesión de la República Argentina al Centro Internacional de Estudios de Conservación y Restauración de Bienes Culturales (ICCROM).
	Ley N° 25.568 (2002) OEA 1976	*"Convención sobre la defensa del patrimonio arqueológico, histórico y artístico de las naciones americanas - Convención de San Salvador aprobada por la OEA".*
	Decreto N° 789-G-2.004, Ley 5.206 – 2003	Inclusión de la Quebrada de Humahuaca a la lista de Patrimonio Mundial.

Nota. Síntesis de las leyes, decretos, declaraciones desarrolladas.

TERCERA PARTE

ISSN: 2718-8310

En este último apartado se presenta el trabajo de campo, las entrevistas llevadas a cabo para cada bien en estudio, desarrollándose un acercamiento al último proceso de restauración de la iglesia y las medidas tomadas en Inca Cueva 1.

Se realiza una comparación a partir de las categorías de análisis elaboradas y finalizamos con el desarrollo de conclusiones preliminares, que permiten al lector condensar el trabajo expuesto, retomando las hipótesis planteadas y con sugerencias de trabajo, que se considera, necesarias a futuro.

7. TRABAJO DE CAMPO: ENTRE VÍNCULOS Y DESVINCULACIONES

No ha sido posible entablar un diálogo con algunos actores sociales es decir determinadas personas involucradas, directa como indirectamente, en la gestión patrimonial de los bienes en estudio y la producción de información generada en torno a los mismos. Ello se debió en general a los siguientes motivos:

a- ausencia absoluta de una respuesta por parte de algunos investigadores,

b.- a la real (o esgrimida como pretexto) burocracia o desinterés existente para poder dialogar/entrevistar tanto a funcionarios públicos en actividad como a ex funcionarios, algunos de los cuales, a pesar de ostentar algún cargo de manera reciente (2021) dicen desconocer ciertos aspectos asociados a la problemática u, otros, que señalan haberse mantenido al margen ante este tipo de situaciones (vinculadas al patrimonio) en sus localidades,

c.- la imposibilidad de dialogar por cuestiones de salud con ciertas personas mayores (problemas del habla y/o auditivos, alzhéimer, etc.).

Se han realizado 38 entrevistas entre el 24 de noviembre del 2021 y el 03 de marzo del 2022, las cuales han requerido una forma diferente de acercamiento. Para las entrevistas realizadas a funcionarios del Estado (Dirección Provincial de Patrimonio de la Secretaría de Cultura, Consejo Deliberante de Humahuaca) requirieron la presentación formal de notas solicitando las mismas, detallando el motivo y uso de la información proporcionada. A partir de una respuesta favorable, se procedió a coordinar fecha y horario.

Las entrevistas que no fueron realizadas de manera presencial se llevaron a cabo mediante encuentros virtuales acordados previamente. Se mantuvo en primer lugar la comunicación mediante correos electrónicos, donde se expresó el tema de investigación, las razones del porque se consideró a esa persona para entablar un diálogo e indagar sobre ciertas cuestiones vinculadas a los bienes en estudio.

El acercamiento a las personas más próximas a los bienes patrimoniales, es decir, pobladores, guías de turismo, comerciantes y artesanos de la Comisión Municipal de Uquía y Tres Cruces

ISSN: 2718-8310

respectivamente, demando una serie de visitas con diálogos constantes cuya cantidad fue aumentando progresivamente.

La cantidad de entrevistas hechas a personas que asumen o asumieron diferentes roles vinculados a nuestro tema de estudio no fue definida en función de procurar una determinada cantidad, en equivalencia, para la consideración de cada caso. Por ello es que el número de funcionarios entrevistados como investigadores y el dialogo entablado con lugareños y/o pobladores cercanos tanto para Inca Cueva como con la Iglesia de Uquía es diferente.

Además se aclara que una misma persona en su rol de poblador local a su vez en algún caso puede asumir actividades varias, diferentes, tales como de guía de turismo, artesano o funcionario público de una localidad.

7.1. Acercamiento al último proceso de restauración en la Iglesia de Uquía: entre disputas, diálogos y necesidades generadas

El 66% de las personas entrevistadas se perciben como pertenecientes a la religión católica y señalaron profesar. Un aspecto mencionado de manera recurrente por ellas, es su indignación-preocupación hacia este bien por pertenecer a la Iglesia Católica, siendo su pertenencia el motivo principal para que se deba mantener en buenas condiciones tanto la estructura edilicia como los ángeles arcabuceros.

A pesar de la gran cantidad de restauraciones llevadas a cabo en la iglesia, presente en la memoria de pobladores como de profesionales y guías de turismo. Es muy reducida la documentación explicita de ellas, y a su vez en la población local hay cierta coincidencia respecto a sus implicancias y la repetición constante de que al existir una restauración, ello se traduce en la perdida de trabajo para quienes viven del turismo.

Residentes y artesanas/vendedoras que viven en la localidad hace más de 30 años, han expresado que:

*"Em con está que recuerde ya es seis veces que arreglaron, y ojala no haiga otra. Porque si la están arreglando no entra nada de turismo y el turismo entra por la iglesia, es que la iglesia es muy bonita, los ángeles y todo" (*Anónima).

"Que recuerde serán unas 3 o 4 restauraciones que yo recuerde, pero seguro son más. Los arquitectos venían, dejaban, se jodía y volvían y así…" (Anónimo).

"Siempre vienen a restaurar acá, a veces se pierden un tiempo pero siempre vienen. Cuando restauran la iglesia decimos que hay que buscarnos otro trabajo porque el turismo no entra, cambiar de trabajo porque no te queda de otra, sino que vas a comer" (M. A.-artesana).

"Mmm yo la que recuero ahora, es una que hubo una hace más de 15 años, esa recuerdo yo, pero que hicieron no sé, nunca dicen, solo vienen y se cierra" (Ramiro Vélez-artista).

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

Por otra parte, guías de turismo residentes de San Salvador de Jujuy y Humahuaca en las entrevistas realizadas al indagar en este aspecto, manifestaron que:

"Recuerdo y vi la iglesia bastante destruida, vi la iglesia en proceso de restauración y restaurada ya. Sé que demora mucho la restauración, estem por que no se lo puede hacer, digamos con un mandato, con una orden desde Jujuy, hay que esperar a que la orden, permiso venga desde Buenos Aires. y ese es un trámite burocrático que puede llevar años.

*Entonces he visto en más de una ocasión de que la iglesia estaba en condiciones no tan óptimas y sin embargo no se podía hacer nada porque no llegaba la autorización para hacer la restauración. En algún momento se restauraron los cuadros de los ángeles arcabuceros también..." (*José René Allue-guía de turismo).

"Es ya sabido entre nosotro que cuando la iglesia está en restauración se cierra un tiempito. Mira yo recuerdo unas fácil 6 o 7 intervenciones desde los 90.

A veces eran cositas mínimas como pintar la pared. Uno venía y los veía por eso se yo. Y otras me decían que estaban viendo el tema del tortado y así, eso me decían cuando preguntaba, tampoco es que siempre se decía o se sabía en el pueblo" (Guía de turismo).

Además de haberse producido una cantidad considerable de restauraciones en la iglesia, se resalta la manera de accionar de quienes estaban a cargo. En general empresas privadas contratadas por el Estado donde se cree existe un desconocimiento u omisión que puede responder a múltiples motivos donde se deja de lado la vinculación de las personas con la Iglesia, los ángeles arcabuceros y demás imaginería como patrimonio y a su vez el cuidado que debe darse a los mismos.

Esto último se refleja en el siguiente recuerdo de quién estuvo presente en la restauración de la cubierta de la iglesia en la década de los ´90:

"Me acuerdo que destecharon con todas las pinturas y piezas en el altar y le caía el barrito en el ´99. Yo no sé quién estaba a cargo de la restauración de la iglesia ese año que destecharon y todo sin tapar el altar, horrible… " (Berta Alonso-arquitecta).

Existe cierta similitud en una omisión casi absoluta de la participación local en procesos de restauración pretéritos como en la última realizada en el periodo 2019-2021 en referencia a la contratación de trabajadores locales, tal como lo mencionan desde distintos sectores de la comunidad involucrados en la misma:

"Siempre vienen a trabajar pero se cerraba todo y luego se iban y listo…

ISSN: 2718-8310

*Viene una empresa, no nos hablan, imagínese ni nos saludan a veces y ni si quiera contratan a los de acá que también necesitan y saben, siempre es así y ahora (*señala la iglesia) *también fue así.*

Que se va hace" (Artesana-tejedora).

"*Jamás han contratado gente de acá, ni ahora ni antes, todo así era gente de otro lado que venía y no sabíamo quienes eran y así. Hemos pedido nosotro que tomen gente de acá, que hay mucha gente que tiene su casita de techo de barro, hecho de material crudo y ellos saben cómo hacerlo pero nunca tiene en cuenta eso parece"* (Artesana).

"Es necesario que venga gente de acá, que ha trabajado toda su vida con esos materiales, para darle al menos un apoyo. Ahora ya no se puede hacer nada, no contrataron y en las otras menos pero… para el futuro debería ser así" (Juan Condorí-guía de turismo local).

La situación ha sido relatada por diversas personas, ejemplificando el malestar debido a la situación económica de muchos involucrados además de su omisión y no inclusión en los proceso de restauración llevados a cabo, que recuerdan.

Tras lo mencionado se presenta a algunas de las personas involucradas en la última restauración de la Iglesia, que en el trabajo de campo permitieron tener un acercamiento al complejo proceso generado y el porqué de determinadas acciones realizadas (marchas, entrevistas a medios radiales, notas presentadas a distintas autoridades). A su vez mediante este caso en particular, relativamente reciente, se muestra la disputa presente en la gestión patrimonial como los intereses de particulares, distintos puntos de vista, compromisos y necesidades surgidas.

Contexto pre-pandemia:

Como se lo ha mencionado en el apartado de "Contextualización y antecedentes de investigación", en mayo de 2019 se aprueba el proyecto de Consolidación y Restauración de la Iglesia San Francisco de Paula de Uquía por la Comisión Nacional de Monumentos, de Lugares y de Bienes Histórico a cargo de la Secretaría de Infraestructura de la Provincia de Jujuy lo que trajo ciertas consecuencias y problemáticas de la restauración misma debido al involucramiento limitado de la Dirección de Patrimonio que tuvo iniciada la obra.

Primero, previo al comienzo de la obra, en noviembre del 2019, se realizaron una serie de notas y solicitudes desde el Centro Vecinal, Comisión de Servicios y vecinos preocupados por la necesidad de una restauración. Por ello se realizaron reuniones en primera instancia con autoridades de la Dirección de Patrimonio y vecinos de la comunidad, miembros de la iglesia siendo la asistencia a las mismas muy reducida, aumentando progresivamente.

ISSN: 2718-8310

Para la realización del proyecto desde la Dirección Provincial de Patrimonio contrataron a profesionales del CONICET, específicamente a Julieta Barada y Jorge Tomasi (arquitectos), quienes elaboraron un proyecto ejecutivo, entregado en abril del 2019 y presentado a las instituciones de Uquía, de Humahuaca y al delegado en Uquía ya que aún era una Delegación Municipal. En este proceso se llevaron a cabo nuevamente reuniones con miembros de la comunidad y representantes de sus instituciones en general.

Los objetivos planteados en el Proyecto Ejecutivo[15], se enfocan en:

a. Favorecer la participación activa de los distintos actores locales en el relevamiento, diagnóstico, generación del proyecto ejecutivo e intervención, en el marco de sus propias concepciones sobre el Bien.

b. Poner en valor las prácticas y saberes constructivos locales, considerando la diversidad de procedimientos existentes.

c. Lograr la consolidación estructural del bien a partir del uso de soluciones coherentes con los materiales y técnicas presentes en el edificio.

d. Restituir las características constructivas del Bien, en base a la documentación existente, el relevamiento y los relatos de la historia de la comunidad, en pos de la conservación de su autenticidad.

e. Generar soluciones sostenibles capaces de ser conservadas por las comunidades locales en el largo plazo, con una mínima intervención, a partir de acciones que sean reversibles en el futuro.

Tomasi y Barada, 2020

En este marco, quien se encargó de conseguir financiamiento fue la directora de la Dirección Provincial de Patrimonio, la arquitecta Valentina Millón, entrevistada en noviembre del 2021, quien expresó:

Hablamos con medio mundo, me metí en un montón de lugares y por suerte la presidenta de la Comisión Nacional de Monumentos, nos acompañó mucho en eso, hasta que pudimos conseguir un financiamiento. Una vez que conseguimos el financiamiento eem, nos dijeron que el financiamiento salió del Ministerio del Interior de Nación, el problemas cuál era, que el Ministerio del Interior daba financiamientos para intervenciones urbanas, ***nadie daba financiación para restauración de patrimonio (…)***

Cosa qué al mandarle financiamiento a infraestructura nosotros ya no teníamos dirección técnica. La dirección técnica cuando los proyectos los maneja el Ministerio de Infraestructura que es el que hace obras digamos, ellos deciden cómo se hace, llaman a

[15] Tal proyecto tuvo una actualización (agosto de 2020) con el objetivo de ampliar las consideraciones y propuestas relativas a la estabilización estructural de la Iglesia.

ISSN: 2718-8310

concurso, contrataron una empresa que eligieron ellos y empezaron con la obra. Y nosotros no podíamos entrar al principio, porque como no podemos hacer inspección técnica fue todo un tema bastante complicado, donde bueno íbamos y ya se cortó de raíz la participación comunitaria.

Se reflejan en la transcripción de esta entrevista, tres problemas latentes: el primero es alrededor de la financiación de proyectos vinculados al patrimonio, el segundo es hacia qué institución estatal se dirigen los recursos y la manera en qué se administran (criterios e interés de sus representantes). Por último, consecuencia del segundo planteamiento, es la participación comunitaria planteada pero no llevada a cabo como tal debido a la injerencia/intervención de cada Ministerio producto de la designación presupuestaria.

Generándose complicaciones, tal como la relatada por un vecino de Uquía, quien expresa que:

Al principio nos decían que iba a trabajar gente local y un día vino la empresa con su personal y nada, no contrataron aunque eso se había dicho ya en las primeras reuniones, se pidió digo. Y decían que porque ahora los encargados eran los de Infraestructura que por el tema de la plata y decidían ellos ya, pero ellos no se acercaban a hablar ni a decir cómo iba la obra y por otro lado seguían los de Patrimonio pero ellos ni a la obra entraban tampoco, que porque no les permitían los del otro ministerio. Todo un despelote…

Este tipo de desfasajes entre ministerios que en apariencia trabajarían en conjunto y dialógicamente, no hacen más que reflejar una arista al interior de la gestión patrimonial.

Se hace énfasis a continuación en dos situaciones que generaron malestar y trascendieron a nivel nacional respecto a la restauración de la iglesia.

La primera de ellas, se trata del traslado ocurrido el 25 de octubre del 2019 de los 9 cuadros de los Ángeles Arcabuceros, que generó molestia en la población debido a la manera inadecuada de su transporte, los cuales fueron apilados en una camioneta (Figura 25.a y 25.b), publicándose las fotografías a distintos medios locales y nacionales.

Quienes se encargaron del traslado fueron miembros de la Prelatura de Humahuaca por decisión de la comunidad de Uquía debido a no contar con el espacio en el pueblo. Dado que todos los cuadros e imaginería[16] en general pertenecen a esta institución religiosa son ellos los responsables, sin embargo no existió el conocimiento adecuado de las medidas mínimas que requería el traslado, más allá de la voluntad de quienes lo realizaron.

Miembros de la comisión de servicio han expresado que:

Nosotros no es que tenemos tesis en arte o así, nosotros no sabemos, pecamos de ignorantes. Pero en sí el Obispo peco de ignorante porque no sabía cómo se debía manejar esto y para él lo más importante era resguardar esto, que allá estuvieron más resguardados que acá, en sí

[16] Representación plástica de temas religiosos.

ISSN: 2718-8310

lo que más importaba era la colección de ángeles y se hizo eso (Gloria Barconte, voluntaria en la comisión de servicio).

Está situación de desprotección hacia la imaginería no es aislada, ya que en la década de los 90´ no se protegió de manera adecuada el altar ni los cuadros cuando sacaron la cubierta de la iglesia como se ha citado, empero ello no trascendió como si lo hizo el traslado de los ángeles en esta última restauración. Respecto a ello, testigo de este hecho manifestó que:

*Es la ignorancia de los curas que tiene a cargo semejantes patrimonios, es la ignorancia de los que están en la función pública y no de mala gente, porque la hay (risa), pero la ignorancia es lo peor, esa es mi opinión. La ignorancia es lo peor que tiene el pobre patrimonio (*Berta Alonso, arquitecta).

El traslado de los cuadros en el 2019 y la paralización de la obra se difundieron en distintos medios de comunicación, tanto locales como nacionales.

La segunda situación en que se hace énfasis y que llevo a la organización-manifestación de distintos grupos al interior de la población uqueña fue la paralización de la obra al poco tiempo de haber comenzado. Siendo que:

Los primeros días de enero desapareció la empresa, nadie vino, entonces ya para fines de carnaval empezamos a trabajar activamente en los reclamos para que se dé continuidad a la obra.

Entonces, antes de carnaval hicimos un pequeño corte de ruta, donde informábamos que pasaba porque no se acercaba ni gente de infraestructura, ni de patrimonio, ni los arquitectos del CONICET. No se acercaban nadie, antes de la pandemia ni antes de carnaval. La gente estaba preocupada, no sabíamos que pasaba ni cómo iba a seguir (Gustavo Sánchez-guía).

Respecto a este punto, quienes participaron de la marcha, hacen mención que:

Llego un punto en que nos cansamos y nosotros, la gente de los puestos, los artesanos, comenzamos a quejarnos más y más. Entonces hicimos una marcha para que vuelvan los obreros y se termine la obra, además se venían las lluvias y era peligroso por la iglesia. Nosotros de eso teníamos miedo, de la lluvia y nadie nos decía nada y no estábamos en pandemia aún (Artesana).

Yo estuve en la marcha y recuerdo que vino la policía, la gendarmería y nos trataron mal, pero no nos quedaba otra opción para que vengan del ministerio y que solucionen y que sigan trabajando los obreros (M. A.-artesana).

Posterior a ello las distintas personas involucradas (artesanas/os, vendedoras/es, guías de turismo) reclamaron de una manera diferente (otorgando entrevistas a medios de

ISSN: 2718-8310

comunicación provinciales y nacionales, difusión de noticias mediante redes sociales, etc.), dado el contexto epidemiológico que comienza en el país a fines de marzo.

Contexto pandémico

En la provincia de Jujuy el 12 de marzo de 2020, se declara emergencia sanitaria y epidemiológica por COVID-19 (Coronavirus) según el Decreto Acuerdo Nº 696-S/2020, el cual establece la prohibición por el plazo de sesenta (60) días corridos todas las actividades y actos públicos y privados, de carácter cultural, deportivo, religioso o recreativo (plazo que posteriormente se extendió).

A nivel nacional a partir del 20 de marzo comienza a regir el aislamiento social preventivo y obligatorio, por lo que no se podían realizar tanto eventos culturales, recreativos, deportivos, religiosos, ni de ninguna otra índole que impliquen la concurrencia de personas (Decreto N° 297/2020).

En este contexto continuaron los reclamos en distintas redes sociales, medios de comunicación (diarios digitales, impresos, radios) para la continuidad de la obra. Además se visibilizo a la par el estado en que fueron trasladados los cuadros de los ángeles arcabuceros, teniendo ello una gran repercusión.

Como forma de reclamo se compartieron en *Facebook* collages de denuncias de la situación de la iglesia con fotos tomadas por vecinos de la localidad, diarios provinciales como El Tribuno de Jujuy publicaron notas respecto a la situación, se realizaron manifestaciones a las afueras de la iglesia. Se creó un grupo de *Facebook* denominado “Recuperemos la Iglesia de la Santa Cruz y San Francisco de Paula”, se llevó a cabo una actividad denominada: Movida cultural "Los Ángeles Arcabuceros piden regresar a la Iglesia" con la participación de artistas locales, pobladores escribieron poemas ante la situación, diarios digitales realizan publicaciones y entrevistas, Infobae publicó la nota: *“¿Qué paso con los ángeles arcabuceros y la iglesia de Uquía? Crónica triste de una restauración eterna”.*

Tal como se ejemplifico en la Tabla 3. Resumen de reclamos (Ver Anexo, p. 115), comenzada la pandemia fue en acenso el número de publicaciones tanto en medios digitales como impresos, sobre la restauración de la iglesia. Sucediendo algo previamente inexistente, que es la trascendencia a nivel nacional de parte del proceso de restauración, el reclamo por la paralización de la obra, generándose la expresión de múltiples opiniones en torno a este bien patrimonial.

Está situación de reclamo continuo devela dos aspectos, el primero de ellos es que para una parte de la población uqueña, sus ingresos económicos dependen (parcial o totalmente) del turismo producido por las visitas a la iglesia. Ello más el hecho de la paralización de la obra, el escaso dialogo por parte de los representantes del Ministerio de Infraestructura y de otras autoridades llevo a una situación de exasperación y preocupación que confluyo en acciones concretas de difusión de la situación. En segundo lugar, en las entrevistas realizadas se

ISSN: 2718-8310

evidencio que respecto al reclamo, distintos grupos de pobladores no estaban de acuerdo con las movilizaciones realizadas ni la exposición en redes sociales de la forma en que se actuó en el traslado de los cuadros, mostrando fricciones y opiniones contrarias que existen en torno al proceso de restauración. Con las cuáles, quienes están al frente de la gestión patrimonial o se vinculan a ella (funcionarios públicos/autoridades locales) deben lidiar y tener presente.

En este contexto se reintegran miembros del CONICET (Jorge Tomasi y Julieta Barada), contratados nuevamente por la Dirección Provincial de Patrimonio en carácter no vinculante para la prestación de Asesoría Técnica sobre la obra edilicia. Ellos reactualizaron el proyecto presentado en abril de 2019, tal actualización responde a los *avances de obra realizados y las problemáticas halladas en dicho proceso* debido a la *visibilización de cuatro grietas de relevancia en los muros laterales de la nave y una estructura de hormigón armado oculta, y a las acciones relativas a la remediación de los procesos de deterioro por humedad* (Tomasi y Barada, 2020).

Medios oficiales del gobierno[17] han difundido que *de "*marzo a agosto de 2020, se detuvieron los trabajos por la pandemia y se avanzó con la investigación, estudio y aprobaciones con el CONICET" (Gobierno de Jujuy, 2021), respecto a ello los trabajos estuvieron paralizados desde antes de la pandemia y miembros de la comunidad uqueña pidieron para que se retome la obra y se reintegren los arquitectos Jorge Tomasi y Julieta Barada, "*los del CONICET":*

Nosotros pedimos que vuelvan los del CONICET, no es que ellos no querían estar sino que cuando entregaron el proyecto ya no los volvieron a llamar y eso no se decía. Además los de Infraestructura ni se aparecían y ellos tenían su gente, esa empresa y había desconfianza pues… (Poblador de Uquía).

Miembros de la comunidad de Uquía, que residen de manera parcial allí y en Buenos Aires, en particular la sra. Patricia Tilio de Baspineiro, dueña del Hospedaje Cabañas Vasija de Cobre, participó activamente en los reclamos. Escribió cartas a la presidente (Sra. Teresa Anchorena) de la Comisión Nacional de Monumentos, Lugares y Bienes Históricos (CNMLyBH), solicitando el 18 de junio de 2020 que:

(…) sumaría tranquilidad a la comunidad que las mismas (en referencia a las intervenciones) *fueran supervisadas por especialistas del CONICET como en principio fuera encarado el tema, esto en la búsqueda de realizar un trabajo acorde al bien histórico que nos ocupa.*

Fragmento de carta enviada a CNMLyBH

En diciembre de 2020 el Gobierno provincial publica en su página web de prensa[18] que:

[17] Enlace: https://prensa.jujuy.gob.ar/fibra-optica/inauguraron-obras-la-historica-iglesia-y-el-paseo-artesanos-uquia-n101571
[18] Enlace: https://prensa.jujuy.gob.ar/iglesia-uquia/doce-horas-seguidas-trabajo-manual-el-torteado-barro-la-iglesia-uquia-n94155

ISSN: 2718-8310

Desde hace un año, el Ministerio de Infraestructura, Servicios Públicos, Tierra y Vivienda (MISPTyV), a través de la Secretaría de Infraestructura y su Dirección General de Arquitectura, lleva adelante la restauración para la puesta en valor del edificio histórico, trabajo que cuenta con la participación de la Dirección Provincial de Turismo y Patrimonio y sugerencias del CONICET (Gobierno de Jujuy, 2020).

En contraposición a ello, en dialogo con pobladores locales se denota que el proceso de restauración fue mucho más complejo y conflictivo como se ha tratado de describir en párrafos anteriores. Donde la desconfianza, el reclamo continuo y la preocupación estuvieron presentes en quienes se interesan por la Iglesia. Los medios oficiales y de prensa en general expresan una pequeña parte del proceso real que se vincula con la gestión patrimonial donde múltiples personas, cada una con su propio bagaje socio-cultural, económico, político, religioso e ideológico forman parte y tratan de aportar desde su posición e intereses.

El 23 de abril de 2021, se inauguró finalmente la restauración y el paseo de artesanías, la ejecución de los proyectos demandó inversiones por $16.370.357 en el caso del templo y $7.121.121 para el paseo, totalizando $23.491.479, de los cuales $9.616.918 corresponden a un convenio con Hábitat Nación y $13.874.561 provenientes de arcas provinciales (Gobierno de Jujuy, 2021).

En síntesis en este proceso, que como se ha descrito existieron dificultades y se han involucrado tanto funcionarios públicos, arquitectos, pobladores de Uquía y de distintos lugares del país que apoyaron mediante las redes sociales compartiendo la situación que atravesaba la iglesia (paralización de la obra) y miembros de la Iglesia propiamente (cuya preocupación difiere del dado por otras personas cuyos ingresos dependen de la apertura de la misma).

Entre las necesidades generadas alrededor de la iglesia se destacan las suscitadas por los trabajos de restauración que se han llevado a cabo y en particular el realizado durante el 2019-2021 ya que es el más reciente. Donde los reclamos realizados, tuvieron repercusión en la sociedad. En las entrevistas realizadas, distintas personas vinculadas a la iglesia (pobladores, artesanos/vendedores, guías de turismo locales) han expresado que:

*Es necesario en general que sean transparentes con los gastos para la restauración si en gran parte hasta donde se sabe y difunde es todo adobe y en un momento nos dijeron hay 9 millones para la restauración y luego cuando vino el gobernador eran 24 y todos nos quedamos mirándonos... También que con los tiempos de trabajo digan y si hay problemas también, no desaparecer como sucedió en enero y que por eso después se cortó la ruta y todo lo que seguramente viste en las redes, había motivos... (*Poblador).

*Cuándo había entrado la arquitecta se decía 9 millones y decían que iba a ser en tanto tiempo y demoraron 2 años en hacer por los problemas pero desde antes de la pandemia no venían, ¿no!?. Después decían en la radio que el gobernador puso 24 millones para que se arregle la iglesia. ¿No eran nueve? todos nos preguntábamos eso… (*A. M.)

ISSN: 2718-8310

*Se decían muchas cosas, que el presupuesto era tal y después salió publicado en la página del gobierno que se consiguió más plata, también era que iban a contratar gente local, que se pidió pero qué por el tema de Infraestructura no podían contratar a gente local y bueno así fue. Estaría bueno que no sea así, como que es necesario y no son cosas difíciles que se piden pienso yo... (*Vendedora).

Se considera como necesidad para que en posteriores restauraciones se eviten las dificultades entre ministerios y su injerencia, que el presupuesto para este tipo de obras se administre con la institución correspondiente, donde se trasciendan los intereses particulares y se tenga en consideración el trabajo con la comunidad.

Tal como lo expresa el arquitecto Jorge Tomasi:

No puede haber más este dislate institucional. Por ley la provincia de Jujuy asigna, yo no me acuerdo Juli, si es el 1% o el 2% de toda la obra pública de todos los proyectos de obra pública tiene que ir a un fondo de patrimonio se llama, ese fondo de patrimonio debería ser ejecutado por la dirección de patrimonio. Para que no se generan más estos ruidos entre dos ministerios distintos.

Además surge en el relevamiento de datos y entrevistas realizadas en la localidad de Uquía, un tema de gran interés sin articular y solicitado a distintas autoridades para quienes hacen uso de la iglesia en referencia a: la apertura de la misma y las horas en que permanece abierta para su acceso al público en general, destacándose la cantidad de turistas que ingresan al pueblo por tal motivo. Tema expresado incluso en el proceso de restauración a autoridades de la Dirección Provincial de Patrimonio y al gobernador en la inauguración de la obra:

*Otro problema que manifestamos cuando inauguraron la obra, es que nosotras estamos atendiendo ad- honorem, o sea nadie nos paga a nosotras y estaría bueno que se meta personal y se le pague como se debe porque esto es patrimonio histórico y… se cuidará como se debe. Entonces el gobernador dijo no se preocupen, las personas que van a entrar a cuidar acá van a ser ustedes, como personal provincial (…). Y Valentina le solicitó al obispo que haga una nota para que nosotros entráramos como personal provincial y ahora se está gestionado y ahora se está esperando… (*Gloria Barconte-voluntaria en la Comisión de Servicio).

Para quienes venden artesanías (tejidos, cerámica, etc.) o dependen directa o indirectamente del turismo que ingresa al pueblo es un tema muy sensible y de gran importancia que este abierta al ser un monumento histórico nacional y la antigüedad de los cuadros de Ángeles Arcabuceros, reconocido como uno de los mayores atractivos de la iglesia.

Quienes se hacen cargo de abrir la misma son los miembros de la comisión de servicio, tal actividad que implica estar horas (entre 4 a 6 horas diarias aproximadamente) en el lugar y dar una explicación de los cuadros y la iglesia para los turistas, cuando preguntan. Empero no se remunera, ya que se considera un voluntariado.

ISSN: 2718-8310

Esto ha generado conflictos entre las artesanas/vendedoras y miembros de la Comisión, a ello se le suma que el ingreso de personas en la iglesia no está regulado:

Una de mis quejas es que no sabes cuándo abren o cuando no, al menos eso me paso a mí, o sea de venir y que no esté nadie y así sucesivamente. Otra es que de las veces que entre, en una había no sé cuántas personas de unos colectivos que estacionaron afuera casi, éramos muchos y no había un control. La chica que estaba veía un poco pero no podía estar viendo que hace cada uno al entrar colectivos de personas tan grandes (Turista).

Hablando de chusma con la gente de los puestos, me dijeron que siempre es una lucha para que abran más horas. Y me paso de ver la iglesia abierta, dar una vuelta por el pueblo y luego ya que este cerrado, no más de 2 horas. No me gusto, quizá al ser un monumento debe tener mayor horario para la recepción de turistas. También que al entrar sea por grupos, entran todos los que pueden y es todo un tumulto, tampoco me gusto. Me paso de entrar y que seamos una banda, por eso te lo cuento y otros amigos que vinieron me dijeron que les paso igual al visitar la iglesia. No sé quién se encarga de ver todo eso, pero debería organizarse mejor (Turista).

Quienes hacen uso de la iglesia no son solo turistas y/o pobladores sino que también es visitada por grupos de estudiantes de distintas edades, en referencia a ello han expresado en una entrevista que:

En septiembre salen los chicos de excursión y de Salta para abajo todos salen de excursión, y en septiembre es puros niños los que están acá, vienen muchos niños, bastantes para acá (…)

*En tiempo de lo que es turismo debe estar abierta. Había un tiempo en que los horarios eran muy cortos, como están haciendo ahora, de 10 a 12 y de 2 a 4 de la tarde, entonces los turistas iban buscar a pedir la llave a domicilio y si no tenías ningún inconveniente, se baja y se los atendía (*M. B.).

Se hace mención de estos aspectos (quiénes abren la iglesia, durante cuánto tiempo, quienes ingresan) ya que han sido mencionados de manera reiterativa al momento de entrevistar e indagar acerca del último proceso de restauración. La gestión patrimonial no acaba con la culminación de la restauración estructural de la Iglesia, sino que requiere de la articulación de distintos elementos desarrollados y un plan a largo plazo que contemple las necesidades de las personas, como el hecho de futuros trabajos de mantenimiento y/o restauración y la existencia de recursos destinados y administrados en pro del bien patrimonial a tratarse.

7.2. Acercamiento a las medidas tomadas en Inca Cueva 1: entre urgencias, fricciones y abandono

Como se ha presentado en el apartado “Contextualización y antecedentes de investigación”, la presencia de arqueólogos en la Quebrada de Inca Cueva aumenta progresivamente a partir de 1960, como las publicaciones disponibles. Y en el año 2003 se realizó a pedido de la

ISSN: 2718-8310

Secretaría de Turismo y Cultura de la Provincia de Jujuy al Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano (INAPL) la implementación del programa DOPRARA.

Dos años después en base a las medidas aconsejadas en el informe presentado en el 2004, se llevan a cabo parte de las recomendaciones a corto plazo que implicaban la construcción del cerramiento (cercado) considerado una de *las medidas de mayor relevancia* (Rolandi et al, 2004*)* y la pasarela.

La Secretaría de Turismo y Cultura de Jujuy desde la Unidad de Gestión de Quebrada de Humahuaca (2006), lleva a cabo el *"Proyecto cercado perimetral del sitio arqueológico Cueva 1 - Inca Cueva Departamento Humahuaca - Provincia de Jujuy"* (basado en el informe del INAPL) que tiene como objetivos: "Proveer una protección permanente a la Cueva 1 del sitio de Inca Cueva; garantizar la conservación del sitio y promover la toma de conciencia sobre la preservación del Patrimonio*"* (Secretaría de Turismo y Cultura de Jujuy, 2006).

Todo el proceso de licitación para la creación de la pasarela y el cercado coincidió con la demanda de amparo realizada por un ciudadano en el año 2005, la cual implico que vayan al sitio tanto la parte demandada como demandante (Figura 26), esta última transmitió en una entrevista realizada que:

Cuando fuimos con los jueces a Inca Cueva, llegando al sitio de repente empezaron a sonar las piedras por la cabeza, era la Sra. Lamas, que tenía su puesto ahí arriba, nos había descubierto y agarró a pedradas como de costumbre, yo alcance a la señora y le explique que esos eran jueces, dijo que no le importaba y siguió tirando piedras. Hasta eso vino la hija, arreglamos y seguimos caminando (Fernando Valdez).

Por otra parte el arquitecto Sebastián Pasín[19] compartió en la entrevista hecha que:

Para que vos veas el grado de conflicto, de complejidad comunitaria. Cuando fuimos con el juez y la abogada del señor Valdez a ver este tema, una señora que estaba con las cabras arriba del cerro le tiró un hondazo a uno de los jueces y la piedra le pasó a un centímetro de la cabeza.

Terminamos todos panza en el piso, estemm hay mucha sensibilidad con el sitio.

En estas transcripciones se puede denotar de manera parcial, no sólo la tensión sino la vinculación que gira en torno al sitio por parte de pobladores de la quebrada de Inca Cueva, en este caso, la Sra. Ema Lamas, quién tenía su puesto (construcción en adobe) cuesta arriba del sitio.

Se suponía que posterior a la construcción realizada se implementaría un proyecto de mayores dimensiones para trabajar con gente local los temas de: cuidado, quienes se harían cargo y

[19] Integrante del equipo técnico de la Unidad de Gestión de Quebrada de Humahuaca desde el 2002 hasta el 2013, responsable del área de Arquitectura y Urbanismo.

ISSN: 2718-8310

demás aspectos relacionados, sin embargo tal como describen quienes estuvieron involucrados durante ese proceso:

Después la historia era que con Karina Menacho y Silvia Angelo había que trabajar en el proceso de manejar porque no era solamente hacer la estructura sino pensar cómo se iba a desenvolver todo eso

En ese momento no se hablaba tanto de quienes iban a estar en el lugar porque estábamos en un conflicto de intereses con… Tres cruces, la gente de Azul Pampa, la gente de Iturbe, la gente de la familia Lamas que son muchos y aparte con la Sra. Ema Lamas en particular que vivía ahí en la cueva digamos.

Se estaban haciendo capacitaciones que estaban dentro del plan de manejo de lo que es Inca Cueva. Entonces con Karina Menacho veíamos que estaba orientado para trabajar con el turismo el sitio de Inca Cueva, controlar el tema del ingreso, estaba (…) *No hubo continuidad con el proyecto debido a problemas entre pobladores locales, se abandonó el plan de trabajo que se pensaba* (Fabián Martínez).

El coordinador de Patrimonio Mundial[20], Sebastián Pasín, expreso respecto a ello que:

Se estaba trabajando en coordinación con la comunidad de Azul Pampa, la familia Lamas que es la que tiene las propiedades de la tierra de... donde está Inca Cueva y la comisión municipal de Tres Cruces. Bueno lamentablemente por una conjunción de conflictos internos desde... em no pudimos ponernos de acuerdo en una serie de factores que hacía falta para el desarrollo del proyecto y también por una cuestión de falta de recursos pero principalmente ***por esta cuestión interna*** (resaltado de la autora).

Lamentablemente solo se hizo lo del cercado y no pudimos avanzar en el resto. (…) Toda esta cuestión intercomunitaria en esa zona, es muy, muuy compleja.

Los problemas internos entre miembros de la comunidad de Azul Pampa, la familia extensa de los Lamas y de quienes vivían no necesariamente en la Quebrada de Inca Cueva propiamente, implicaron por parte de la Secretaría de Cultura que se abandone el proyecto que se tenía planteado en torno al sitio, quedando nuevamente en un estado de abandono como estuvo desde sus primeras descripciones/menciones.

Si bien el proyecto surge a partir del informe presentado por el INAPL, planteándose las medidas propuestas, como una respuesta a la urgencia del deterioro del sitio, se dejó de tener en consideración por las disputas internas entre miembros de la comunidad de Azul Pampa, quienes plantean Inca Cueva como un lugar perteneciente a su comunidad, y la familia que vive en aquella parcela donde se ubica este y otros sitios arqueológicos.

[20] Organismo responsable de las unidades de Gestión de Quebrada de Humahuaca y del Segmento "Quebrada Grande – Las Escaleras" Qhapaq Ñam – Sistema Vial Andino en la provincia de Jujuy dependiente de la Dirección Provincial de Patrimonio – Secretaria de Cultura de Jujuy.

ISSN: 2718-8310

*Los conflictos tienen que ver con esto de quién es el que tiene el poder a cargo para poder trabajar en la custodia. ¿La comunidad o una familia en particular? (*L. G.).

Para tener un mayor acercamiento al conflicto suscitado, se ha entrevistado a miembros de la Comunidad Aborigen de Azul Pampa[21]. En particular a quienes estuvieron involucrados en los reclamos por Inca Cueva y su perspectiva del cercado y pasarela:

Como hay una ley occidental de la provincia de Jujuy dijeron que los sitios arqueológicos corresponde a su preservación, administración al gobierno de la provincia de Jujuy. Entonces hablaron con los lugareños y dijeron vamos a hacer el vallado porque nos admite el derecho por ser los administradores por ley...

Ese vallado no resguarda nada y entonces se hizo algo que para nosotros no garantizaba la protección y tal cual sucedió. Es un vallado ficticio, para distraernos y hoy está peor porque está un usurpador que recibe turistas y no se hace nada, nadie hace nada, no sé habla.

Y para nosotros que no existe la propiedad, la pachamama nos brinda lugar y el mandato de la pachamama es cuidar y no se hace. *(*Anónimo)

A esta cuestión se le suma el hecho de la no intervención ni mayor puesta en dialogo ya que el abandono del proyecto ha repercutido negativamente en el cuidado del sitio, donde la intervención estructural, que de por sí modifica el paisaje (Figura 27 y 28) quedo en la desidia.

Respecto a la intervención realizada en cueva 1, existen dos aspectos de gran importancia, vinculados a la construcción y posterior abandono:

(...) todo el sistema de alambrado y pasarela dio muy poco resultado en términos de preservación, es más creo que el proyecto no contempló la generación de un microambiente debajo de las pasarelas dado que han crecido plantas que antes no estaban ahí, todo ese microambiente del frente de la cueva transformado por la construcción (Hugo Yacobaccio).

Todo es inútil si no hay nadie que cuide también, si no hay gente ahí que cuide permanentemente. Como paso al alambrado lo destruyeron dos o tres veces y la puerta también la violaron un montón de veces. Por otro lado cualquiera que quiera entrar, entra por cualquier lado, sube arriba de la piedra grande que está en la puerta, pasa y chau. Todo eso no se pensó parece y encima luego el Estado abandona todo ese proyecto y ya estaba el cercado y la pasarela y quedo así, no volvieron más (Anónimo).

Tanto la pasarela como las cercas fueron realizadas sin hacer un estudio de impacto previo ni contar con un plan de manejo que respaldara y justificara su construcción. De hecho no se consideró algo básico en un plan de manejo que es el "monitoreo" periódico de todas las medidas tomadas y las construcciones hechas. Esto resultó que, luego de su construcción, no hubo control, ni mantenimiento, ni nada. ***Las construcciones impactan negativamente al***

[21] Está comunidad está registrada como perteneciente al pueblo de Omaguaca, sin embargo los entrevistados manifestaron que son descendientes del Imperio Inca.

ISSN: 2718-8310

ambiente local, no protegen las pinturas, no aportan nada a los visitantes. *Además las comunidades locales nunca fueron consultadas ni atendidas en sus demandas cuando quisieron hacer visitas guiadas al sitio* (Anónimo).

Como se refleja en la opinión de investigadores entrevistados, la primera cuestión está vinculada a las recomendaciones que realizaron desde el programa DOPRARA las cuales no dieron una solución sustancial hacia la protección del sitio, impactando negativamente. A ello se le agrega la posición del Estado, que tras los problemas internos entre miembros de distintas localidades y la comunidad aborigen de Azul Pampa, abandonaron los trabajos que se suponía realizarían a continuación de la construcción.

Esta repercute de manera contraria a la planteada en el proyecto implementado desde la Secretaría de Cultura. La arqueóloga Clara Lidia García al entrevistarla por la cuestión, expreso que:

El cercado y pasarela, eso para mí es algo muy equivocado, que es desde Jujuy pedirle al INAPL que hagan un proyecto, van y hacen lo señalado en ese proyecto pero después no hay un nada, ni seguimiento y hay evidencia a nivel mundial que una reja abierta es lo que más depredación produce (…) Mientras más reja pongas peor es, sobre todo si se deja abierta y no se cuida, te altera hasta el ambiente. Vos ves ahora el pasto como está crecido ahí adentro, se hizo como un micro clima.

A veces es muy contraproducente.

Tal como resume Bárcena al referirse en el manejo de recursos culturales arqueológicos en la Argentina: "se aprecia la ausencia de planes nacionales o provinciales debidamente estructurados y sistematizados basados en objetivos explícitos, sustentados en el tiempo" (1994, p. 17), ello se ejemplifica en Inca Cueva.

Tras la construcción realizada, en el 2016, casi una década después, la parcela donde se encuentra ICc1 y otros sitios es ocupada de manera permanente por Sergio Cari, nieto de Ema Lamas quien ha vivido durante décadas en el lugar.

Él comenzó progresivamente a mudarse, siendo quien actualmente vive allí. Se considera descendiente de los omaguacas y junto a su esposa a fines del 2016 entre noviembre y diciembre empezaron a difundir para que vayan a visitar más turistas este patrimonio.

Sergio compartió en la entrevista realizada que:

El proyectito era quedarse acá, mejorar las casas y todo eso.

Ya en el 2017 se comenzó a proteger y bueno ahí explicando, a guiar en sí empecé.

ISSN: 2718-8310

Antes estaba todo con basura, acá había 5/6 fogones y mucha basura por todas partes (señala alrededores del sitio). *Eso fue cuando yo vine y cuando vi que quemaron más queñoas. Me sentía responsable de cuidar y tenía que quedarme, mi mamá* (en referencia a su abuela) *ya no podía.*

Cuando podíamos proteger se hacía pero después imagínate que venía gente pero mi mamá estaba con las cabras allá arriba y no podía venir ya a ver que hacían y por ahí se daba cuenta de que dañaron después. Ya no sé podía hacer nada. Pero cuando los veía les decía acá se vienen a portar bien o se van a hacer daño a su casa, así les decía a los estudiantes que venía. Además no solo venían ellos, sino artesanos, se llevaban las queñoas enteras y no venían a la casa a preguntar sino que cortaban nomás. La manera de proteger de mi mamá era con la onda sino le hacían caso y así…

Ahora ya estamos acá permanente, y me voy liberando porque dejo a mi hermano, mi primo o a alguien de confianza. No tengo cartel que indique horario y estoy desde el primer grupo que viene, hasta el último que se va. Pero de domingo a domingo estamos a veces con mis hijas y sino yo sólo.

Nuestros abuelos decían hay que cuidar nuestros lugares sagrados, nuestras huaquitas. Y estamos acá como personal de mantenimiento más o menos.

A partir de esta iniciativa privada se comenzó a cobrar una entrada para el ingreso, a existir un registro de los visitantes en una planilla y mantener una limpieza en el lugar. Todo ello sin una intervención y/o regulación por parte del Estado provincial.

Respecto a este aspecto, al indagar en la cuestión Sergio manifestó que fue a todos lados a tocar puertas: *"fui a cultura, a turismo, a tantas oficinas y nadie decía que se podía hacer...y comenzamos como se podía, por suerte fue viniendo más y más turista".*

En el 2021 han ido, según lo descrito por Sergio, miembros de la Dirección de Patrimonio a hacer un relevamiento e informarle a que se realizaría un curso de guardas de sitio. En octubre se retoma una parte del proyecto inicial que implica el dictado del programa de capacitación para "Guardas de sitios geológicos, paleontológicos y arqueológicos".

ISSN: 2718-8310

Tanto Elisa, madre de Sergio, como él expresaron respecto a esto que:

Dijeron que van hacer un proyecto por la cartelería, retomando el proyecto que no sé término más o menos dio a entender que el punto sería eso. Ya que como ellos han visto que estoy acá, dicen bueno Sergio te vamos a traer, ayudar en tal cosa, pero será de esperar. Te hablan, te pintan todo bonito pero en hechos no y que después ya cambio de gobierno, de oficina y pum se tiran la piedra el uno al otro.

El gobierno no se acuerda de venir a cuidar, no cuida el patrimonio, no cuida nada o te dicen pero nada después.

En síntesis la construcción realizada por parte de la Secretaría de Cultura, no dio algún tipo de solución. A esta cuestión se le suma la no regularización y/o intervención estatal en un sitio de gran valor patrimonial, olvidado durante años.

La no existencia de ningún plan de gestión patrimonial que contemple las dinámicas generadas en el lugar por parte de distintos tipos de visitantes, que tenga como premisa principal el cuidado/protección del sitio, la investigación continúa y difusión del conocimiento, implica que las acciones que se van generando surjan en la marcha, sin una estructuración adecuada que atienda a múltiples aspectos mencionados.

Por otra parte quienes hacen y han hecho uso de este bien patrimonial tanto como turistas, estudiantes, guías de turismo, profesores, etc. plantean cuestiones vinculadas al costo actual de la entrada, los cambios producto de la destrucción propiamente en el sitio y abandono de basura en el lugar.

Se presenta a continuación fragmentos de las entrevistas realizadas a distintas personas que presentan algunas de las opiniones generadas en torno a la progresiva destrucción, el abandono estatal respecto al cuidado y regulación de las actividades llevadas a cabo.

Alexis Bolívar (37 años de edad) miembro de la Comunidad Aborigen de Ovara quien ha ido reiteradas veces tanto como guía de turismo y docente, conoce el lugar desde que tiene 7 años, es para él parte de su identidad, de su cultura y requiere hablar de los 10 mil años de historia. Expresa que desde la primera vez que fue todo *"era como que muy salvaje, sí se puede decir*

ISSN: 2718-8310

(...) un poco más abandonado tal vez sería la palabra más apropiada. Pero eh... más completo que ahora, menos impactado (...) Fui muchas veces, era todos los veranos, todos los inviernos y después en épocas... con las jóvenes también. Y uno va notando cambios, cada vez es más el turista que ingresa a lugar, hay basura, los senderos cambian, se hizo una construcción, son muchos cambios que uno se va dando cuenta con los años, el gasoducto también. Entre los cambios está presente el hecho de que ahora el cobro de entrada es obligatorio, mientras que en los años previos a 2016, eran esporádicos[22] o inexistentes:

(...) cuando estuvo Sergio, Sergio Lamas que empezó a cobrar, deber ser hace 3/4 años más o menos, eso del 2016/2017 yo empecé a ver otros destinos como no nos ofrecían servicio, cómo que sí íbamos al lugar o optamos por otro. Porque no había servicio digamos, el recorrido del guiado era cobrarte y mostrarte donde estaban las pinturas y no me parecía porque... una me parecía un poco exagerado porque primero cobraban $100, luego $150 y ahora esta como $350 o $400, no sé ya, no está regulado me parece.

Creo que es importante la regulación, si se está cobrando por algo que es de todos. Porque el patrimonio de la humanidad es de todos, que se rinda cuentas de lo que se genera y que se le pague como corresponde al guía, que se forme también, o que se dé espacio a una persona que ya esté formada que también digamos, se ejerzan mejores controles ante este tipo de situación porque es lo que no hay, un control (Alexis Bolívar).

Natalia (34 años de edad), comerciante y estudiante, estuvo en el sitio en el 2011, tenía en sus palabras: *mucha, mucha expectativa por la importancia misma que tenía el sitio, los fechados, los materiales que aparecieron, todos los trabajos que se escribieron, iba muy entusiasmada la verdad y cuando llegué vi todo tan descuidado, tan garabateado, tan.., noo fue horrible. Fue decepcionante, da bronca ver todo así de descuidado y que no se haya hecho nada o se haya abandonado.*

Me gustaría volver y verlo sin basura sin restos de fogones, de alguna manera que se puedan borrar los garabatos de las pinturas, porque había pinturas con dibujos que nada que ver. Estaba abandonado completamente, el portón abierto, cualquiera pasaba y hacia lo que quiera.

Las personas se vinculan de diferente manera hacia el sitio sin embargo hay cierta coincidencia en la preocupación, decepción y molestias generadas a nivel individual por el estado de conservación con él que se han encontrado previo al 2016[23].

Diego Daniel Alberto (42 años de edad) empleado estatal, comparte que desconocía el cobro de entrada y que le explicaron: *después cuando yo volví a ir el guía me dijo que debíamos*

[22] Algunas personas entrevistadas, que conocen el sitio previo a 2006 y 2016, hacen mención de que debían pagar un monto mínimo o a voluntad a algún poblador que se encontraba cerca del sitio con sus animales.
[23] Año en que la limpieza en el lugar es constante por parte de quién vive allí.

ISSN: 2718-8310

pagar pero para quienes quieren ir a ver las pinturas y los que iban para el otro lado, no pagaban, que para cuidarlas.

Mi experiencia va cambiando, yo fui 4 veces, de la primera vez en el 2018 que uno va con toda la buena onda, en cambio la segunda vez vos ya empezas a buscar algo que vos no viste la primera vez, y una cosa que te juega en contra es el río que si está crecido te tenes que mojar si o si y eso tienen que arreglarlo si se quieren dedicar al turismo.

Sí está bien que cobren entrada pero también tienen que pensar que no sea excesiva porque hay gente que va a conocer y se dan con un precio, hay gente que si lleva plata y otra que se encuentra con ese gasto imprevisto, ponele que vos vas y no tenes plata, te tenes que quedar ahí o te debes volver, debería ser un monto fijo y público digamos como en otros lados.

Otra cosa es que había ya grafitis, nombres de gente otros que quisieron hacer lo mismo pero ya con pedazos de carbón o troncos quemados y bueno también vi que había gente que se quedó a comer ahí, había restos de fogón, de un asadito y bueno según ellos no estaban esa vez y hubo gente que se quedó adentro de la cueva a dormir, no debería pasar.

No hay medidas, mm bueno lo que hay es el alambrado que se ve siempre pero luego no. Salvo que pongan carteles donde digan que es patrimonio cultural y que traten de no hacer daño, que traten de limpiar las paredes también puede ser. Me gustaría que cuando yo vuelva haya cambios en el trayecto antes de llegar al lugar por lo menos (Diego Daniel Alberto).

Las experiencias de toda persona hacia el bien difieren en el tiempo pero al indagar en las mismas, surgen ciertas similitudes que son producto de este abandono post construcción y que la única administración del sitio sea una persona en particular.

Durante la pandemia, quienes fueron por primera vez comparten distintos aspectos donde nuevamente está presente el estado de conservación del lugar, el costo de entrada y la señalización del lugar:

Bautista (21 años de edad), estudiante de medicina, viajo en pandemia durante el turismo interno habilitado en la provincia[24] con su familia, comparte en su experiencia ciertos aspectos que considera se deben tener en cuenta al recibir turistas:

La caminata si es un tema, ¿qué es lo que pasa? Cuando estamos en la banquina para estacionar, hay un cartel que dice tres kilómetros, y es una total mentira, total (seña con las manos). Lo que pasa es que hay que seguir el camino del río para poder llegar a IC y atravesar un poco los cerros. Y el camino del río es larguísimoooo, no hay nada encima (…) Deberían poner algo, de cuanto es la caminata bien en específico y otra que señalizar bien el recorrido, porque capaz que hay gente que se pueda perder y debería haber más señalización de por medio.

[24] Plan de turismo denominado "Jujuy para los jujeños" con el fin de reactivar la economía de ese sector, habilitado en mayo de 2020 por primera vez.

ISSN: 2718-8310

También debería estar al menos una persona más, porque este hombre nos recibe y también nos da la explicación a la vez. Toda explicación del hombre fue oral, folletos no daban, solo explicación de él que ya sabe, nos explicó todo a su manera y se nota que no está bien cuidado el lugar porque hay cosas escritas, cosas fuera de lugar, las fechas y uno se da cuento en en los 90, en los 2000 hay algo marcado. Dibujaron algo de carnaval que nada que ve´, así que no, eso sí tendría que mantenerlo bien cuidado y no hay que arruinarlo.

Obviamente es la palabra del guía, que él te cuenta toda la historia, no es que hay algo escrito, eso sí. Es confiar en lo que dice el guía, no sé si me habrá metido tremendo chamuyo, pero bueno. Todo el lugar es hermoso solo esas cosas que se deben trabajar.

Marcelo Chapa, estudiante de antropología (26 años de edad), conoce Inca Cueva en noviembre de 2021, se informó de cómo llegar al lugar a partir de TripAdvisor[25] y quién comparte piensa en: *qué rol juega la universidad con respecto al discurso del guía, con la información que transmite y escarbando uno se encuentra con contradicciones (…) Yo creo que hubo en todo esto una mercantilización del lugar para poderse cuidar con esto de la entrada, eso me hace pensar también en el concepto de memoria, hasta qué punto es coherente. Hay que ver si realmente hay tres familias implicadas como dijo el guía o solamente es él y no sé qué tanta relación hay con la universidad. Emm pienso que debería haber más relaciones con otros organismos para su cuidado, como una integración, igual en parte sí y en parte no, porque depende de los intereses de quienes estén a su cargo, si hay grupos privados o no y depende de quién lo haga. Depende de quienes estén involucrados en cuidar ese patrimonio aparte de las familias es claro porque los intereses de las instituciones no siempre son los mismos y eso. Quizá es necesario que haya una coordinación entre distintas partes en pos de la protección del lugar y lo que se transmite de él.*

La vinculación con otras instituciones, los intereses hacia al cuidado del patrimonio, acciones concretas; requieren y surgen en la puesta en marcha de un plan de gestión patrimonial donde necesariamente la intervención del Estado debe estar presente. Temas ya mencionados como el cobro de una entrada, el mantenimiento/cuidado del lugar, cuestionado por distintos guías y turistas manifestando la variación en el precio, la justificación parcial ante el deterioro de la construcción hecha y el estado de las pinturas rupestres son un asunto estatal.

Además cabe mencionar que resulta imposible que individuos, más allá de sus buenas intenciones y voluntad, estén pendientes en todo momento de lo que suceda en el lugar, brindando una atención adecuada a todos los turistas/estudiantes que visitan el sitio y alrededores.

En particular, al consultar a funcionarios de la Dirección de Patrimonio, el tema cobro de entrada, quién define el costo de mismo, la existencia de una planificación al respecto, manifestaron que:

[25] Sitio web estadounidense que proporciona reseñas de contenido relacionado con viajes, incluye la calificación de distintos destinos según la experiencia de cada usuario.

ISSN: 2718-8310

Nosotros no intervenimos en absolutamente nada de eso.

(...) La provincia en eso no interviene, porque no, no. Nuestro objetivo es desarrollar los proyectos, hacer las obras, pero el tema del mantenimiento, los cobros, eso ya no es, no corre por parte de la provincia, eso es por parte de los administradores o usuarios.

No hay una planificación porque en realidad el proyecto, como estaría planteado, que era la lógica para conservarlo como corresponde, nunca se pudo ejecutar y ahora lo que se está haciendo es por iniciativa privada de los guías específicamente, no hay una intervención del estado en lo que están haciendo ellos.

Nuestra, a raíz de estas cuestiones y específicamente por el diagnóstico que hemos hecho y por nuestro interés de preservar, es que estamos poniendo en marchar este programa de guardas.

La primera etapa la hemos bajado en Tres Cruces, específicamente por los sitios de Inca Cueva, Cueva del indio, todo esto, puente del Diablo, el Pucara de Tres Cruces, pero principalmente por Inca Cueva (Sebastián Pasín).

Quien ejerce el rol de guarda de sitio, no recibe ninguna remuneración por parte del Estado, tendrían *un reconocimiento principalmente al público y a través de la acreditación con una credencial* (R. G.).

Este programa como se ha mencionado en párrafos anteriores se retoma después de más de un década de abandono, sin embargo no da una solución sustancial y se siguen sin contemplar aspectos importantes de la gestión patrimonial del bien, aspectos vinculados al ingreso de los visitantes, cobro y/o actividades de lucro a realizarse, mantenimiento en general, estado de protección de las pinturas rupestres siguen sin considerarse. Además que el objetivo principal del programa es *crear guardas no guías, o sea, custodios del lugar a partir de gente que tiene residencia próxima al lugar* (Sebastián Pasín) ellos se van a encarga de *acompañar a los guías, principalmente tratando de orientar y poder difundir el patrimonio* (R. G.).

Por último se menciona, el proyecto *"Estudio Arqueométrico de las pinturas rupestres de Inca Cueva (Jujuy, Argentina)"* (sitios Inca Cueva 1 y 4) cuyo objetivo "es avanzar en el relevamiento y diagnóstico del estado de conservación y el conocimiento de los diferentes materiales utilizados en la confección de las pinturas rupestres de Inca Cueva" (Gobierno de Jujuy, 2022)[26] que se comenzó a desarrollar en el mes de mayo. El mismo constituye la segunda investigación abocada a aspectos vinculados a la gestión patrimonial que al igual que el proyecto anterior es financiado por el Ministerio de Cultura de la provincia de Jujuy.

[26] https://prensa.jujuy.gob.ar/pinturas/conservacion-y-puesta-valor-la-quebrada-inca-cueva-n106939

ISSN: 2718-8310

7.3. Categorías de análisis

Categorías de análisis	Inca Cueva	Iglesia de Uquía
Propiedad y responsabilidad de bienes patrimoniales.	Sí bien son de dominio público de Estado Nacional, provincial o municipal los bienes arqueológicos, siendo ellos los responsables. En la práctica es constante la repetición de que al ser un bien de todos, la responsabilidad por su protección debe ser compartida por la población en general y en particular por los pobladores que viven próximos al bien y/o son propietarios o poseedores[27] de las tierras en los que se encuentran. Ello: *genera una gran complejidad a la hora de la gestión de los bienes porque para el Estado los sitios arqueológicos son propiedad del Estado, es como que se los sacarán y estuvieran en una nube, pero están insertos en una propiedad privada Entonces la co-gestión de un sitio arqueológico en este caso es complicada porque yo puede tener injerencia sobre el sitio arqueológico pero por ahí no tengo el acceso* (Sebastián Pasín).	La iglesia y toda la imaginería (cuadros, bultos de Santos, etc.) pertenecen a la institución de la Iglesia Católica. Sin embargo, como se ha presentado, todo proceso de restauración y/u obra a realizarse en la misma debe ser aprobado por la CNMLyBH. A partir de allí, interviene el Estado, en la designación de fondos y posteriormente en decidir quiénes llevaran a cabo los trabajos de restauración. *El patrimonio es de la comunidad no es mío como funcionaria, ni del presidente de la Comisión Nacional de Monumentos, ni del Ministro de Cultura de la Nación, ni del presidente, ni del Gobernador. Es de la comunidad que la vive, entonces eso sí, me parece que es muy importante identificar y hacer un análisis crítico y que se expresen porque nadie tiene el conocimiento, más que ellos me parece, de cómo se construye en el lugar* (Valentina Millón).
Procesos de	Tras lo presentado en el apartado	Tras lo presentado en el apartado

[27] La diferencia principal radica en el título de propiedad, para que un poseedor se considere propietario debe tener el título a partir de la prescripción adquisitiva de inmueble.

ISSN: 2718-8310

toma de decisiones en la gestión patrimonial de bienes.	"Trabajo de campo…" y lo expuesto en este trabajo se refleja que la principal toma de decisiones en los procesos de gestión patrimonial dependen del Estado, siendo ellos los responsables de que se implementen y/o abandonen proyectos vinculados a la gestión. Tanto la construcción (de una pasarela y cerramiento) al igual que su posterior abandono dependieron de la toma de decisión provincial.	"Trabajo de campo…" más lo desarrollado en el trabajo, la toma de decisiones depende exclusivamente del Estado tanto provincial como nacional. Producto de este proceso se han llevado a cabo a partir de 1941 (sin contar las intervenciones realizadas de manera previa) distintas restauraciones en la iglesia, lo que implica la utilización de fondos para su financiamiento como de definir qué entidad/organismo del Estado es el idóneo para su administración.
Discurso y acción efectiva.	Si bien en los discursos presentados en el desarrollo de este trabajo, se evidencia la preocupación/importancia que se genera en torno a IC. Las acciones marcan una brecha, siendo ejemplo de ello el abandono del proyecto iniciado por sugerencias el INAPL. A eso se le suma, el hecho que a la fecha desde el Estado provincial no se implementó alguna medida de protección.	Más allá de las críticas realizadas en particular a trabajos de restauración anteriores llevados a cabo en la Iglesia (mencionado tanto por funcionarios, investigadores como por pobladores locales). Una constante entre el discurso y la acción efectiva es que históricamente la preocupación e importancia hacia este bien converge en la obtención de recursos para que se restaure estructuralmente.
Existencia de especialistas dedicados a la gestión de los bienes en estudio.	Es inexistente la presencia de especialistas o de equipos interdisciplinarios que se dediquen a la gestión patrimonial del bien en estudio o hayan trabajado dando continuidad en el tiempo contemplando de manera integrado los múltiples aspectos que implica la gestión patrimonial.	Sí bien no existen equipos interdisciplinarios que contemplen de manera general y abarcativa aspectos que no solo se vinculan al proceso de restauración (uso turístico de la iglesia, trabajos en distintos niveles con la población local, gestión del conocimiento que se transmite). A diferencia de quienes han trabajado realizando restauraciones (empresas privadas), la contratación (existencia) de un equipo constituido por especialistas del CONICET que han trabajado en la última restauración (ver apartado 7. Trabajo de campo..) es un antecedente ante la forma de trabajo e involucramiento de investigadores, más

ISSN: 2718-8310

		allá de los problemas que surgieron en el proceso mismo.
Beneficios hacia la población local producto de políticas patrimoniales.	Tras el desarrollo de las actividades llevadas a cabo en IC (construcción de pasarela y cercado), la inexistencia del cumplimiento de la Ley N° 4.259 y las entrevistas realizadas, se considera que los beneficios concretos producto de políticas patrimoniales son inexistentes.	Se considera como un beneficio indirecto para la población dedicada a la venta de artesanías y *souvenirs* el mantenimiento y restauración de la iglesia, ya que una vez terminado el proceso implica posibilidad de recibir turistas y que se encuentren con un bien patrimonial en buen estado. Este aspecto (mantenimiento y restauración) han manifestado distintas personas en las entrevistas, es de gran importancia para que se pueda valorar y conocer por futuras generaciones.
Grado de atención/preocupación que recibe un bien patrimonial por diferentes sectores de la sociedad.	*Los grados de atención/preocupación varía ampliamente empero no convergen en acciones concretas que visibilicen una situación de desamparo y desidia como se ha desarrollado en el apartado "7. Trabajo de campo…", ni tampoco las opiniones de quienes hacen uso de este tipo bien (guías de turismo, docentes, lugareños) trascienden y repercuten en un accionar particular.	*Como se ha desarrollado en el apartado "7. Trabajo de campo…", es evidente el alto grado de preocupación e involucramiento de distintos sectores de la sociedad (turistas, artesanos, guías de turismo, vendedores, funcionarios) en pos de la protección y cuidado de la iglesia, reflejado ello en las distintas actividades y visibilización a nivel no solo provincial sino nacional del proceso de restauración llevado a cabo durante 2019-2021.
Marco legislativo (leyes, decretos, declaraciones) vinculado a bienes patrimoniales.	*Decreto provincial N° 5636-g (1985) Declarase de interés provincial el plan de trabajo para el resguardo, protección y puesta en valor de los sitios arqueológicos de Sapagua, Inca Cueva o Chulín y Doncellas. *Ley N° 4.259 (1986, sin reglamentar y vigente):"Declara de interés provincial el plan de trabajo de preservación y	*Decreto Nº 95.687 (1941): Declaración de Monumentos Históricos Nacionales las: Capillas de Huacalera, de Tumbaya y de Uquía, iglesias de la Candelaria y San Antonio de Humahuaca, Santa Rosa de Lima de Purmamarca y San Francisco de Tilcara. * Ley Nº 5.255 (2001, sin reglamentar):

ISSN: 2718-8310

	protección de los sitios Inca Cueva , Sapagua y Doncellas"	"Áreas típicas de conservación", son de interés público las localidades de Tumbaya, Purmamarca, Tilcara, Humahuaca, Uquía, Rinconada y Yavi. *Expediente 4138/17 (2018): aprobación por el Senado de la Nación del proyecto de declaración interés de las iglesias y capillas de la Quebrada de Humahuaca, entre ella la iglesia de Uquía.
Sanciones por daños, desprotección y/o abandono que provoqué la destrucción en bienes patrimoniales.	Expediente n° B-134996/05": denuncia caratulada "AMPARO FERNANDO RAÚL VALDEZ c/SECRETARIA DE CULTURA Y TURISMO DE LA PROVINCIA DE JUJUY, ESTADO PROVINCIAL". La misma no repercutió en resultados/acciones de alguna índole.	No existen sanciones y/o denuncias realizadas vinculadas a la destrucción de la Iglesia y sus ángeles arcabuceros.

8. CONCLUSIONES PRELIMINARES

A partir de los bienes patrimoniales presentados y el análisis desarrollado, se indican dos aspectos fundamentales, a modo de conclusión: en primer lugar, la relación con las hipótesis planteadas al comienzo de la investigación y, por otra parte, los estudios y organización de la gestión patrimonial necesaria a futuro tanto a escala de los sitios como a escala provincial.

En relación al primer punto, se asevera que las trayectorias y modalidades de los procesos de patrimonialización de los bienes en estudio, han recibido una atención muy diferenciada no sólo desde el Estado, sino además que se refleja en el involucramiento dado por pobladores locales, guías de turismo, etc. donde están presentes ribetes ideológicos e intereses sectoriales y personales.

Se tiene presente que la vinculación de las personas con los bienes patrimoniales es diversa y que tanto percepciones, identidades y memorias están construidas de manera asimétrica, es decir de forma diferente, desigual y con puntos de divergencia y/o similitudes que varían según un determinado contexto, sin embargo tanto las administraciones como sectores

ISSN: 2718-8310

académicos vinculados a la problemática suelen escribir, financiar y actuar en función de una supuesta comunión monolítica de las percepciones sobre el patrimonio por parte de la población local por lo que se genera un mayor interés y preocupación tanto desde el Estado en sus distintos niveles, sus organismos/instituciones y buena parte de la población hacia el bien asociado a la religión católica de tiempos coloniales a diferencia de un bien arqueológico prehispánico.

Respecto a este aspecto, sobre diferencias en el interés y preocupación producidos entre dos bienes patrimoniales de distinto tipo, se considera que entran en juego en los casos de estudio:

- la ubicación geográfica de ambos bienes, donde Inca Cueva se encuentra prácticamente aislado, no hay servicios de luz, agua ni internet (necesarios en caso de emergencias médicas), con escasos servicios de hospedaje y requiere de una caminata de 5km. desde la ruta nacional n° 9 para tener acceso a la quebrada homónima. Paralelamente la Iglesia de Uquía se encuentra en una localidad ubicada sobre la margen izquierda de la ruta mencionada, no requiere de caminata extensa ya que está a una cuadra del ingreso al pueblo, posee mayores posibilidades de alojamiento, cuenta con servicios básicos (abastecimiento de agua potable, redes de electricidad, acceso a internet) y además cuenta con instituciones de cercanía inmediata a las cuales acudir en casos de emergencia (Destacamento Policial y Sala de atención de primeros auxilios);
- la población próxima, en el caso del sitio arqueológico está reducida a una familia en particular que reside en el área rural (parcela 811, padrón J-5802) que posee la gran mayoría de sitios de la quebrada, mientras que la iglesia forma parte de una localidad considerada un área urbana con una población establecida de 508 habitantes (Secretaría de Energía);
- el poder de la iglesia desarrollado desde el siglo XVII con la construcción de un templo católico en el actual poblado de Uquía;
- el lobby de los arquitectos, es decir el poder y presión que poseen en materia patrimonial.

Las diferencias en el interés y dedicación traen consigo una atención, cuidado y conservación diferencial que se muestra en una mayor cantidad de intervenciones (restauraciones en el edificio entero, exterior e interior, y en lo que en su interior se conserva) en un bien confesional/religioso del siglo XVII para las cuales se ha invertido dinero tanto desde el Estado Nacional como Provincial desde su declaración como Monumento Histórico Nacional. Por ejemplo la restauración realizada durante el 2019-2021 demandó inversiones por $16.370.357 en el caso del templo y $7.121.121 para el paseo, totalizando $23.491.479, de los cuales $9.616.918 corresponden a un convenio con Hábitat Nación y $13.874.561 provenientes de arcas provinciales (Gobierno de Jujuy, 2021).

En algún sentido, en relación a los bienes patrimoniales, se considera que la intervención de los arquitectos no es equivalente a la excavación de los arqueólogos en materia de gestión patrimonial porque la primera genera/implica en sí misma un mantenimiento de la estructura edilicia produciéndose en términos ficticios su cuidado/preservación, esto no significa que no existan problemas en torno a las acciones (trabajos de restauración en particular) que se han llevado a cabo en la Iglesia, reflejadas, por ejemplo, en el último proceso de restauración

ISSN: 2718-8310

(2019-2021) en un marco temporal político de impulso de intereses, de pujas sectoriales en relación al bien católico colonial. Por otro lado, la excavación no produce acción alguna en referencia cuidado/preservación, a pesar de constituir una parte necesaria en la gestión del patrimonio vinculada al conocimiento que se genera.

Para el bien arqueológico prehispánico en estudio, no se han desarrollado ni gestionado desde el Estado en particular medidas de protección (que pueden llegar, como en los casos más emblemático del arte rupestre europeo, en la producción de una réplica con enorme grado de realismo del bien original ubicada en un lugar cercano), restauraciones o algún tipo de intervención que sea sostenida en el tiempo como a su vez son comparativamente escasos los reclamos/solicitudes de intervención existentes a diferencia de lo que ocurre en la iglesia donde tanto las intervenciones como las solicitudes de las mismas son mucho mayores. No se han dado respuestas concretas solo más y más constataciones, relevamientos, informes y "concientizaciones" que no hacen, al menos en lo inmediato, ni han hecho nada de manera directa en favor de la protección de los bienes. Más allá del discurso oficial, el impacto práctico de estas acciones en beneficio de la protección de Inca Cueva es prácticamente nulo.

Continuando con las hipótesis planteadas, se afirma que la cuestión histórico-religiosa de un bien colonial podría justificar en parte las diferencias existentes en un bien prehispánico, dada la importancia y el rol que ha tenido la Iglesia Católica en Argentina y en particular en el noroeste donde, desde la conquista, la imposición y adopción del catolicismo, se produjo la creación de templos para el control de la población nativa como mestiza (siendo desde hace siglos, ellos, los máximos defensores, veneradores y exponentes del catolicismo regional) y se ha consolidado desde la conformación del Estado-Nación un vínculo con la iglesia como institución (persona jurídica de carácter público) siendo mayormente valorados y produciéndose un compromiso desde los organismos estatales hacia bienes confesionales en materia de patrimonio.

Lo desarrollado en el párrafo anterior, se entremezcla con la importancia generada por la declaración como Monumento Histórico Nacional de la iglesia, el protagonismo que posee la ciudad de Buenos Aires (dado que depende tanto el financiamiento como las decisiones de intervenciones realizadas o sugeridas) para un bien religioso como para Inca Cueva, bien arqueológico prehispánico; y la antigüedad de los cuadros que aloja en su interior el edificio. Es relevante mencionar que este último aspecto, utilizado como un justificativo parcial para la preocupación/intervención de distintos sectores de la sociedad en pro de mantener en condiciones óptimas a la iglesia en su conjunto, se contrapone y demuestra una valoración vacua e incluso nimia respecto a la mayor antigüedad de las pinturas rupestres que existen en Inca Cueva 1 y en otros sitios de la quebrada homónima.

No se descarta que el impacto de las políticas patrimoniales implementadas haya favorecido de manera directa o parcial el desarrollo de la población radicada en las inmediaciones y a sectores del comercio y el turismo de otras latitudes de un bien colonial en detrimento de un bien prehispánico. En la actualidad, en la iglesia de Uquía, ubicada en un distrito regido por una Comisión Municipal homónima, una parte de la población local se ve beneficiada del ingreso de turistas, este hecho ha sido uno de los motivantes a que parte de la población local

ISSN: 2718-8310

(guías de turismo, vendedoras y artesanas) se haya movilizado durante el último proceso de restauración. No existen situaciones similares ni movilizaciones de personas para Inca Cueva, solo un reducido número de solicitudes de distintas personas (periodista, maestro, guías de turismo e investigadores) que no han generado impacto alguno.

En materia legislativa, existe una amplia gama de declaraciones, decretos, sanciones, leyes en torno al patrimonio en general y en particular vinculada directamente con los bienes en estudio, pero ello, no implica que existan repercusiones efectivas en beneficio de la gestión patrimonial ni se trascienda de la palabra escrita. Una posible explicación al porque este tipo de declaraciones se realizan por iniciativa de políticos es dado que generan aceptación, son meramente enunciativas, no implican costos, no se generan obligaciones reales como plazos, ni tampoco planes para realizar acciones específicas que se materialicen o converjan en algo tangible. Sin embargo, son aceptadas/evocadas por la gran mayoría de las personas entrevistadas y mencionadas como elementos legitimadores existentes para el caso de Uquía y propuestos para Inca Cueva, en el trabajo desarrollado en el 2003, lo cual implico e implicaría la movilización del aparato legislativo, políticos en distintos niveles como la intervención de profesionales especializados para generar tales declaraciones.

El desarrollo que existe en materia legislativa forma parte del arsenal con el que cuenta el patrimonio para destacar su importancia en la sociedad, constituyendo elementos para dar una mayor legitimación de la misma pero que poseen escasas posibilidades de aplicación en beneficio de la gestión patrimonial propiamente y mucho menos de una buena aplicación que involucre planes de gestión sostenidos en el tiempo. Ello, sumado al desarrollo histórico, social, cultural, económico e ideológico existentes en las poblaciones de la Quebrada de Humahuaca en determinado tiempo y en consonancia con las tendencias globales existentes, puede traducirse en una diferencia en el trato hacia los bienes patrimoniales de una misma región donde las declaraciones generadas hacia la Iglesia son usadas, como un elemento más, para legitimar/resaltar su valor, convergiendo en que se hayan realizado recurrentemente acciones concretas de protección/mantenimiento vinculadas al lobby que poseen los arquitectos que intervienen. Por otra parte el hecho de que exista una ley provincial que haga referencia a la protección en particular de Inca Cueva, y que además este sitio forme parte de la Quebrada de Humahuaca declarada Patrimonio de la Humanidad no han involucrado el desarrollo de acciones de protección y/o mantenimiento substanciales sostenidas y/o reiteradas en el tiempo.

En torno al segundo punto, se considera la necesidad de que se inicien/profundicen estudios arqueológicos (excavaciones y estudios del arte rupestre en particular) en la Quebrada de Inca Cueva, empezando por ICc1, ya que la información producida permitirá tener un mayor conocimiento del bien y es menester para la gestión del mismo. La implementación de trabajos interdisciplinarios permitirá abordar las distintas aristas de la gestión patrimonial desde la investigación, la formulación de un plan a largo plazo para construir la protección permanente y contar con presencia fija de profesionales especializados para que realicen el monitoreo/control correspondiente y se involucre a la población local esencial. Y en caso de que pudiesen suscitarse en la elaboración de un proyecto conflictos a diferencia de tiempos pretéritos, no provoquen un abandono estatal sino estrategias para incluir al mayor número de

ISSN: 2718-8310

beneficiarios posibles debido al uso turístico del sitio sin que se descuide el estudio y cuidado/protección del mismo.

Respecto a la Iglesia de Uquía en cuanto a los estudios necesarios a futuro, se plantea que se debe generar un corpus aún mayor de información que involucre no sólo aspectos arquitectónicos, estéticos, históricos sino también sociales (antropológicos, sociológicos, económicos) donde se analice e incluya a la población local.

Se propone la realización de un museo de la pintura y arquitectura colonial en Uquía como espacio para que interactúen y se vinculen tanto, miembros de la población local en general, estudiantes y turistas. La participación de equipos interdisciplinarios propiciará la producción de conocimiento que contemple diversos aspectos con el fin de complementarse, ya que la gestión patrimonial no debería empezar ni finalizar con un proceso de restauración estructural debido a que abarca múltiples aspectos que deben vincularse a largo plazo (restauraciones/mantenimiento estructural a futuro, limpieza de la imaginería, ingreso de turistas y población en general, uso de la iglesia, el conocimiento que se transmite, las vinculaciones generadas alrededor de este bien patrimonial) donde lugareños, miembros de la Iglesia y el Estado deben estar en continuo dialogo y no sea mayoritario dominante el poder de lobby de arquitectos en temas de patrimonio.

Es preciso, recalcar, que independientemente del bien patrimonial a gestionar (arqueológico y/o religioso) es primordial el interés, involucramiento y financiamiento del Estado en sus distintos niveles por parte de sus instituciones con real capacidad de atención y respuesta a las problemáticas.

Es destacable mencionar que más allá de quien resulta responsable de los trabajos de restauración estructural en la iglesia desde su declaración como monumento histórico, se han realizado reiteradas intervenciones, siendo difícil definir la cantidad de las mismas como las solicitadas por distintas personas o grupos (miembros de la Comisión de Servicio y de la Prelatura de Humahuaca, vecinos que transmitieron de manera oral tales solicitudes tanto al Centro Vecinal como a miembros eclesiásticos como a políticos). Mientras que para Inca Cueva 1 en particular, desde 1941 a la fecha se han llevado como iniciativa de instituciones provinciales solo dos trabajos que se vinculan directamente con la gestión patrimonial. El primero de ellos producto de la investigación desarrollada en el 2003 durante cuatro días, posteriormente abandonada la construcción realizada y el segundo en proceso de desarrollo, en referencia al *"Estudio Arqueométrico de las pinturas rupestres de Inca Cueva (Jujuy, Argentina)"*. La mayor similitud entre ambos proyectos es que se enfocan en el relevamiento y diagnóstico del estado de conservación. Y hasta la fecha no se han producido acciones concretas de protección producto de los mismos.

Para finalizar, se expresa que este trabajo tiene distintos aspectos por profundizarse, ribetes de inconclusión, que permitirán su continuidad a futuro con el fin de ampliar el conocimiento producido, abordar el estudio de los procesos de patrimonialización con mayor pormenorización, desde otras perspectivas y de manera aún más crítico-reflexiva en el desarrollo de propuestas que efectivamente propicien la adecuada gestión patrimonial.

ISSN: 2718-8310

9. AGRADECIMIENTOS

Mi más sincero agradecimiento para Jorge Kulemeyer, mí director, quien me ha acompañado durante estos casi cinco años en la carrera.

Está en mi memoria cada persona que estuvo en este trayecto, a veces liviano otras pedregoso.

Expreso mi gratitud y reconocimiento a todas aquellos que con su colaboración, interés y su valioso tiempo me ayudaron a realizar este trabajo.

A las y los funcionarias/os que me permitieron realizarles entrevistas.

A todas aquellas personas de la localidad de Uquía, desde pobladores locales a las artesanas y vendedoras, miembros de la iglesia, del comisionado municipal y guías locales.

A Judith quien me recibió en su casa y me compartió mucho más que un vaso de agua o un plato de comida sino su espacio y tiempo.

A los guías Tilcara y Humahuaca por su amabilidad y predisposición.

A los empleados, a los arquitectos y arquitectas que trabajaron en la restauración de la Iglesia por su gentileza y atención.

A la guía y encargada, Laura Gallardo, de la Casa Museo Dr. Justiniano Torres Aparicio por permitirme tomar fotografías, dialogar y revisar la biblioteca que posee la institución.

Al guía y encargado, Alfredo, del Museo Arqueológico Municipal de Humahuaca por la información proporcionada.

A los miembros de la Comunidad Indígena de Azul Pampa que me dieron la posibilidad de preguntar, indagar y permitirme conocer su perspectiva.

A Yana, quien me brindo charlas y discusiones extensas, además de un lugar donde dormir.

ISSN: 2718-8310

A Elisa y Sergio por las conversaciones permitidas, por su predisposición, por haberme brindado un espacio en su casa, por invitarme a almorzar y mucho más, gracias.

A las arqueólogas y arqueólogos que me han concedido y explicado mediante entrevistas y diálogos informales su vinculación y opinión personal respecto a las medidas desarrolladas en la Quebrada de Inca Cueva.

A todas aquellas personas que residen en Tres Cruces que en mis viajes a la localidad me brindaron una charla, un aliento, un consejo y en especial al Sr. Carlos Santos Mendoza por su amabilidad y predisposición para hablar.

Valoro enormemente la confianza brindada. Sin duda toda esta experiencia y bagaje de información obtenida es gracias a todas las personas que me ayudaron y permitieron hablarles de mi investigación.

A mis amigas y amigos, quienes estuvieron y me vieron crecer en estos años.

A mi madre y hermana por su amor y calidez.

A Wawa, mi fiel compañera y acompañante en todas mis noches de desvelo.

A todos ustedes y a quienes no he mencionado, gracias totales.

ISSN: 2718-8310

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abán L., (1980). Humahuaca y su historia. *Acción Económica-Suplemento especial*, pp. 1-13.

Academia Nacional de Bellas Artes (1939). *"Documentos de arte argentino", Cuaderno II "De Uquía a Jujuy".*

Aguerre, A., Fernández Distel, A. y Aschero, C. (1973). Hallazgo de un sitio acéramico en la Quebrada de Inca Cueva (Provincia de Jujuy). *Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología* (VII), pp.197-235.

Albeck, M. E. (1992). El ambiente como generador de hipótesis sobre dinámica sociocultural prehispánica en la Quebrada de Humahuaca. *Cuadernos* (*3)*, pp. 95-106.

Álvarez Domínguez, P. (2017). La interpretación patrimonial en el museo pedagógico universitario: hacia una pedagogía de la estampa históricoeducativa. *Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, Campinas (SP), 3(1) pp. 175-200.

Álvarez, P., Kulemeyer, J. y Enrici, A. (2008). Cuidar lo que permanece. Patrimonio cultural, cambios en la asignación de significado al concepto y en sus implicancias a partir de la gestión de su cuidado. En A. Enrici y Rosana Firpo (compiladores), *Pensar el cuidado: Una narrativa del sujeto histórico en la dialéctica de la salud y la enfermedad*, (Capítulo VI, pp. 141-162). Editorial Dunken / UNPA.

Arévalo, J. (2004). La tradición, el patrimonio y la identidad. *Revista de estudios extremeños* 60(3), pp. 925-956. https://www.academia.edu/download/53493025/LECTURA2E.pdf

Aschero, C. (1975). Motivos y objetos decorados del sitio precerámico Inca Cueva-7 (Provincia de Jujuy). *Antiquitas*, (20-21), 2-7. https://racimo.usal.edu.ar/544/1/motivos_y_objetos.pdf

Aschero, C. (1980). Comentarios acerca de un fechado radiocarbónico del Sitio Inca Cueva A-4 (Departamento de Humahuaca, Jujuy-Argentina). *Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología* (14).

Aschero, C. (1983). Pinturas rupestres en asentamientos cazadores-recolectores: dos casos de análisis aplicando difracción de rayos-X. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano* (10), pp. 291-306. https://revistas.inapl.gob.ar/index.php/cuadernos/article/view/386/157

Aschero, C. (1984). El sitio ICC-4: Un asentamiento precerámico en la quebrada de Inca Cueva (Jujuy, Argentina). *Revista Estudios Atacameños,* (7), 62-72.

Aschero, C. y Podestá, M. (1986). El arte en asentamientos precerámicos de la Puna Argentina. *RUNA, archivo para las ciencias del hombre* (16). https://doi.org/10.34096/runa.v16i0.4389

Aschero, C. y Yacobaccio, H. (1998). 20 años después: Inca Cueva 7 reinterpretado. *Cuadernos del Instituto de Antropología y Pensamiento Latinoamericano* (18), pp. *7-18.* https://revistas.inapl.gob.ar/index.php/cuadernos/article/view/507

Aschero, C., Podestá, M., & García, L. (1991). Pinturas rupestres y asentamientos cerámicos tempranos en la puna argentina. *Revista Arqueología* (1), 9-50.

Aschero. C. (1979). Un asentamiento acerámico en la Quebrada de Inca Cueva (Jujuy). Informe Preliminar sobre el sitio Inca Cueva -4. *Actas Jornadas de Arqueología del Noroeste Argentino* 159-183. Buenos Aires, Universidad del Salvador.

Bárcena, J. (1994). El manejo de recursos culturales arqueológicos en Argentina y el emprendimiento de proyectos globales de investigación, preservación y transferencia: un análisis general de la situación y de algunos avances. Los casos de PRODAM y de PRODIARFUN en la provincia de Mendoza. *Revista del Museo de Historia Natural de San Rafael, (*14), pp. 17-18.

Barrio, Néstor (2016). "Una breve historia de la restauración de las artes plásticas en la Argentina (1880-2004)", TAREA, 3 (3), pp. 38-54. *Etnografías Contemporáneas* (3). http://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/etnocontemp/article/view/367

Batalla, J. (2020) ¿Qué pasó con los Ángeles arcabuceros y la Iglesia de Uquía?: crónica triste de una triste restauración eterna. *Diario digital INFOBAE*. https://www.infobae.com/cultura/2020/06/20/que-paso-con-los-angeles-arcabuceros-y-la-iglesia-de-uquia-cronica-triste-de-una-restauracion-eterna/

Benavides, S., Ríos, C. y Sciorra, J. (2016). Las batallas del ángel arcabucero: apropiaciones iconográficas y sincretismos. *Jornadas Estudiantiles de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales (La Plata, 6 y 7 de octubre de 2016).*

Betancourt Echeverry, D. (2004). Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica: lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo. *Hojas Universitarias* (47), pp. 17-22.

Casanova, E. (1970). *El pucará de Tilcara (Antecedentes, Reconstrucción, Guía).* Tercera edición. Universidad de Buenos Aires- Facultad de Filosofía y Letras.

Causse Cathcart, M. C. (2009). El concepto de comunidad desde el punto de vista socio-histórico-cultural y lingüístico. *Ciencia en su PC* (3), pp. 12-21. Centro de Información y Gestión Tecnológica de Santiago de Cuba. https://www.redalyc.org/pdf/1813/181321553002.pdf

Cetina, A. (2003). La fotografía y la antropología: una historia de convergencias. *Revista Latina de Comunicación Social* (n° 55). https://mdc.ulpgc.es/utils/getfile/collection/rldcs/id/877/filename/665.pdf

Charlin, J. (2002). Tesis de grado: La representación de la figura humana en el arte rupestre de la Quebrada de Humahuaca (prov. Jujuy, Argentina). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Cigliano, E. (1965). El arte rupestre en la Gruta de Inca cueva. *Diario La Prensa.*

Comisión Nacional de Monumentos, de Lugares y de Bienes Históricos (05 de agosto de 2020). *Informe sobre la Iglesia de Uquía.* Ministerio de Cultura. https:/swww.argentina.gob.ar/noticias/informe-sobre-la-iglesia-de-uquia

Comisión Nacional de Monumentos, de Lugares y de Bienes Histórico (02 de junio de 2022). *La Comisión realizó un relevamiento en Jujuy*. https://www.argentina.gob.ar/noticias/la-comision-realizo-un-relevamiento-en-jujuy

Cowan Ros, C., & Nussbaumer, B. (2013). "Comunidad indígena":(des) encuentros de sentidos entre miembros de la institucionalidad pública y de comunidades aborígenes del departamento de Yavi, provincia de Jujuy. *Cuadernos de antropología social*, (37), 109-137.

Cruz, E. (1997). De Igualdades y desigualdades: cofradías en el Jujuy colonial del siglo XVIII. *Anuario del Instituto de Estudios Históricos y Sociales* (12), pp. 293-305.

Decreto Acuerdo Nº 696-S/2020. San Salvador De Jujuy, 12 marzo 2020. Boletín Oficial Nº 31. http://boletinoficial.jujuy.gob.ar/?p=191288

Decreto N° 297/2020. Aislamiento social preventivo y obligatorio. Ciudad de Buenos Aires, 20 marzo 2020. Boletín oficial de la República Argentina. https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320.

Díaz Martínez, C. (2004). Teoría y metodología de los estudios de la mujer y el género. *Policopiado, Neuquén.*

ISSN: 2718-8310

Endere, M. & Rolandi, D. (2007). Legislación y gestión del patrimonio arqueológico. Breve reseña de lo acontecido en los últimos 70 años. *Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología* (32).

Expediente 4139-d-2017. Proyecto de Declaración de interés de las iglesias y capillas de la Quebrada de Humahuaca, provincia de Jujuy. Senado de la Nación.

Fellner, L. y otros, (2004). Proyecto de declaración Inca Cueva, adopción de medidas con el fin de frenar el deterioro del mismo y restaurar las pinturas dañadas. *Cámara de Diputados de la Nación.*

Fernández de Paz, E. y Agudo Torrico, J. (eds.) *Patrimonio cultural y museología.* Santiago de Compostela, FAAEE-Asociación Galega de Antropoloxía, 1999.

Fernández Distel, A. (1995). *Diccionario arqueológico, Jujuy*. Gobierno de la provincia de Jujuy.

Fernández Distel, A. (2001). Calzado de los cazadores-recolectores del noroeste argentino en la colección arqueológica Torres Aparicio (Jujuy). *Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología* (26), pp. 403-414.

Fernández Distel, A. (2006). *Catálogo del arte rupestre: Jujuy y su Región*. Editorial Dunken.

Fernández Distel, A. (2008). Petrograbados en Inca Cueva (Jujuy) ¿Un arte rupestre soslayado? *Rupestreweb.* http://www.rupestreweb.info/incacueva.html

Fernández Riquelme, S. (2017). Si las piedras hablaran. Metodología cualitativa de Investigación en Ciencias Sociales. *LA RAZÓN HISTÓRICA. Revista hispanoamericana de Historia de las Ideas,* (37) pp. 4-30. www.revistalarazonhistorica.com.

Fernández, J. (1968-1971). La Gruta del Inca: nueva contribución al estudio de la evolución de las culturas en el noroeste argentino. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano* (7), pp. 239-280.

Fernández, R. R., Heredia, N., Seggiaro, R. E. y González, M. A. (1999). Estructura andina de la Cordillera Oriental en el área de la Quebrada de Humahuaca, provincia de Jujuy, NO de Argentina. *Trabajos de Geología* (21), pp. 321-333.

Fiore, D. y Llosas, M. I. H. (2007). Miradas rupestres: tendencias en la investigación del arte parietal en Argentina217. Relaciones-Sociedad Argentina de Antropología, (32), 217-242.

García Canclini, N. (1999). Los usos sociales del patrimonio cultural. En E. Aguilar Criado (Ed.), *Patrimonio etnológico: nuevas perspectivas de estudio* (pp. 16-33) .Junta de Andalucía, Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, Sevilla.

García Canclini, N. (2005). Definiciones en transición. En D. Mato (Comp,), *Cultura, política y sociedad Perspectivas latinoamericanas* (pp. 34-40*)*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100912053709/cultura.pdf

García, L. C. & Ramundo, P. S. (1999) "They are going over our heads! "Nos pasan por encima!". *1999 IRAC Proceedings*, (2). P & W. Whitehead and L. Loendorf, Editors, American Rock Art Research Association, pp.199-208.

García, L. C. (1988). Las ocupaciones cerámicas tempranas en cuevas y aleros en la Puna de Jujuy, Argentina–Inca Cueva, Alero 1. *Scripta Paleoetnologica* (5), pp. 179-190.

García, L. C. (1993). Experimentación en Inca Cueva: arcillas, fogones y combustibles. *Revista Arqueología* (3), pp. 69-91.

Giménez, M. (1941). Inca Cueva, tesoro arqueológico quebradeño. *Revista El Monitor de la Educación*, pp. 84 88.

Gobierno de Jujuy (31 de octubre 2019). *Trabajos de restauración en la casa del Marqués de Yavi.* Prensa https://prensa.jujuy.gob.ar/trabajos-restauracion-la-casa-del-marques-yavi-n66090

Gobierno de Jujuy, (03 de diciembre de 2020). *Doce horas seguidas de trabajo manual para el torteado de barro en la iglesia de Uquía*. Ministerio de Infraestructura. https://prensa.jujuy.gob.ar/iglesia-uquia/doce-horas-seguidas-trabajo-manual-el-torteado-barro-la-iglesia-uquia-n94155

Gobierno de Jujuy, (23 de abril de 2021). *Fe, cultura, turismo y trabajo. Inauguraron obras de la histórica iglesia y el Paseo de Artesanos en Uquía.* https://prensa.jujuy.gob.ar/fibra-optica/inauguraron-obras-la-historica-iglesia-y-el-paseo-artesanos-uquia-n101571

González Estévez, E. (2017). Campañas de ángeles en la cultura visual hispánica durante la edad moderna. *Libros de la corte* (5), pp. 119-144.

González, A. y Albeck, M. (2001). *Quebrada de Humahuaca, más de 10.000 años de historia.* Ministerio de Educación de la Nación.

Gori, I., & Barbieri, S. (1991). *Patrimonio artístico nacional: inventario de bienes muebles: provincia de Jujuy.* Academia Nacional de Bellas Artes.

Gutiérrez, S. (2020). Iglesia de Uquía: terminaron el análisis estructural y reiniciarán las obras. *Diario digital TodoJujuy*. https://www.todojujuy.com/jujuy/iglesia-uquiaterminaron-el-analisis-estructural-y-reiniciarian-lasobras-n136415

Herr, C., & Rolón, G. (2018). Registro documental e intervención patrimonial en la arquitectura religiosa de la Provincia de Jujuy. *Anales del Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas* «Mario J. Buschiazzo» (48) n° 1, pp. 31-45.

Huergo, J. (2004). Los procesos de gestión. *Comunicación en las organizaciones públicas.* http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/univpedagogica/especializaciones/seminario

Krebs, M. y Schmidt-Hebbel, K. (1999). Patrimonio cultural: aspectos económicos y políticas de protección. *Perspectivas en Política, Economía y Gestión*, (2) 2, pp. 207-45,

Kulemeyer, J. A. (2003). Propuesta para el desarrollo del turismo arqueológico en Argentina. *Naya Notícias de Antropología y Arqueología*. https://www.equiponaya.com.ar/turismo/articulos/jorge_kulemeyer.htm

Kulemeyer, J. A. (2007). "El patrimonio cultural y su (nuestro) ´Talón de Aquiles´". *Suplemento Revista Cuadernos*, pp. 143-148

Kulemeyer, J. A. (2014). Capítulo 3: Polifuncionalidad en el uso del concepto de patrimonio. En G. Ciselli (Ed.), *Patrimonio cultural: debates actuales y múltiples miradas: la ciudad de Comodoro Rivadavia bajo el prisma patrimonialista* (pp. 59-70). Vela al Viento, Ediciones Patagónicas.

Kulemeyer, J. A. (2017). Propuesta para la organización inicial de la gestión del patrimonio arqueológico. En C. Arrueta, F. Fernández, S. Peralta y A. Rivero (compiladores) *Antropolocales, Estudios de Antropología en Jujuy*, pp. 139-154. Editorial de la Universidad Nacional de Jujuy - EDIUNJU. http://editorial.unju.edu.ar/images/descargas/libros/2018_antropolocales_web.pdf#page=140

Kulemeyer, J. A. (2018). Cambios en el concepto de patrimonio de la mano de las actuales modalidades de los procesos de patrimonialización. En Y. Salomão de Campos y J. Kulemeyer (compiladores, *El lado perverso del patrimonio.* Centro de Investigaciones sobre Cultura y Naturaleza Andina-Cuadernos CICNA (7), pp.35-49. Editorial de la Universidad Nacional de Jujuy-EDIUNJU.

Kulemeyer, J. A. (2020). Breve caracterización de los espacios de vinculación entre comunicación y patrimonio. En Editor J. Rodríguez Pérez, *Metáforas y experiencias en comunicación* (1° Ed., pp. 13-27).

Kulemeyer, J. A. (2021). Patrimonio, un concetto versatile e utilitario, à la carte. Uno sguardo da un angolo del Sud. *University Heritage Patrimonio culturale in rete*. https://universityheritage.eu/patrimonio-un-concetto-versatile-e-utilitario-a-la-carte/

Kulemeyer, J. y Estruch, D. (2010). La gestión del patrimonio o el maravilloso arte de lo imposible. *Revista Hermeneutic*, (8), Primavera-Verano, pp- 1-14. https://publicaciones.unpa.edu.ar/index.php/1/article/view/10.

ISSN: 2718-8310

Ley N° 4259, (1987). Declara de interés provincial los trabajos de preservación y protección de los sitios arqueológicos de Inca Cueva y Sapagua-Humahuaca y Doncellas.

Ley N° 5751. Ley Marco de patrimonio cultural y natural de la provincia de Jujuy. En: https://www.legislaturajujuy.gov.ar/img/sesiones/ftp/s_275/Ley_5751_55-D-12.pdf

Ley Nº 12.665, (1940). Creación de la Comisión Nacional de Museos y de Monumentos y Lugares Históricos.

Mancini, C., & Tommei, C. (2012). Transformaciones de la Quebrada de Humahuaca (Jujuy) en el siglo XX: entre destino turístico y bien patrimonial. Registros. *Revista de Investigación Histórica* (9), pp. 97-116. https://revistasfaud.mdp.edu.ar/registros/article/view/86

Mendieta, I. y Espigares, T., (2014). Dimensiones del sentido de comunidad que predicen la calidad de vida residencial en barrios con diferentes posiciones socioeconómicas. *Psychosocial Intervention*, (23)3, pp. 159-167.

Meneses, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2011). El cuestionario y la entrevista.

Mora Rivera, G. (2009). Eric Boman. Aislamiento, etnografía y fotografía en la antropología del norte grande de Chile. *Santiago de Chile: Memoria para optar al título profesional de Antropólogo Social*, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Mujica Pinilla, R. (1996). *Ángeles apócrifos en la América virreinal.* Fondo de Cultura Económica.

Muscio, H. (2001). Una revisión crítica del Arcaico surandino. *Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires*.

Nordenskiöld, E. (1925). "ERIC BOMAN." *Journal de La Société Des Américanistes (*17), Société des Américanistes, pp. 317-319. http://www.jstor.org/stable/44386773

Olivera, D., y Palma, J. R. (1986). Sistemas adaptativos prehispánicos durante los períodos agro-alfareros de la Quebrada de Humahuaca, Jujuy, RA. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano* (11) pp. 75-98.

Paleari, A. (1993). *Jujuy, Diccionario general, Volumen 11*. Ediciones Gobierno de la Provincia de Jujuy.

Palomares, M. (2010). "*Bidding book para viajes de incentivo de la provincia de Jujuy, Argentina*". Repositorio Institucional: Universidad Siglo 21.

Pereiro, Xereiro (1999). Patrimonialización, museos e arquitectura: o caso de Allariz. En E. Fernández de Paz, E. y Agudo Torrico, J. (eds.). *Patrimonio cultural y museología.* FAAEE-Asociación Galega de Antropoloxía, pp. 97- 110.

Pla, M. (1999). El rigor en la investigación cualitativa. Aten primaria, 24(5), 295-300.

Podestá, M. (2006). Zona 5: Oeste y suroeste de Sudamérica: Chile, Argentina y Uruguay. ROCK ART OF LATIN AMERICA & THE CARIBBEAN. pp. 198-214.

Ponce, J., Bustinza, J. y Reale, R. (2014). Aspectos geotécnicos del Gasoducto Nor Andino en la Cuesta de Mal Paso. *PETROTECNIA, Revista del Instituto Argentino de Petróleo y del Gas.* https://www.petrotecnia.com.ar/agosto2014/xSeparadosinPublicidad/Aspectos.pdf

Prats, L. (2005). Concepto y gestión del patrimonio local. *Cuadernos de Antropología Social* (21), pp. 17-35.

Prelatura de Humahuaca (2001). *Un tesoro en vasijas de Barro*. *Angeles arcabuceros: Casabindo y Uquía* [CD]. Departamentos de bienes y arte sacro.

Premat, S. (2005). La Fundación Antorchas cierra sus puertas después de 20 años. *Diario La Nación*. https://www.lanacion.com.ar/cultura/la-fundacion-antorchas-cierra-sus-puertas-despues-de-20-anos-nid716429/

Provincia de Jujuy (2002). Quebrada de Humahuaca. Un itinerario cultural de 10.000 años de años. Propuesta para la Inscripción a la Lista de Patrimonio Mundial de la UNESCO.

Ramundo, P. (2006). ¿Cuál ha sido el rol del Estado Argentino en la protección del patrimonio arqueológico*? Patrimonio Cultural y Derecho* (10), pp. 193-216.

Rolandi D., Aschero C., Podestá y Re A. (2004). *Diagnóstico de las causas de deterioro antrópico y propuesta para la puesta en valor del sitio Inca Cueva 1 (ICc1)*, Quebrada de Inca Cueva, Departamento de Humahuaca, Provincia de Jujuy. Programa de Documentación y Preservación del Arte Rupestre Argentino. Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano.

Rolandi, D., Aschero C., Podestá, M., y Re, A. (2006). Inca Cueva 1: un siglo de aciertos y desaciertos en un sitio de alto valor patrimonial. En A. Austral y M ,Tamagini (compiladores): *Problemática de la arqueología contemporánea*.

Rolandi, D., Gradin, C. J., Aschero, C. A., Podestá, M. M., Onetto, M., Proaño, M. S., .Wainwright, I. & Helwig, K. (1996, impreso en 1998). Documentación y preservación del arte rupestre argentino. Primeros resultados obtenidos en la Patagonia Centro-Meridional. *Chungara* (28) n° 1 y 2, pp.7-31.

Rossi de Fiori, Í. (2011). Aproximación al enigma de los Ángeles Arcabuceros. *Cuadernos Universitarios* (IV), pp. 239-244. http://revistas.ucasal.edu.ar/index.php/CU/article/view/138

Sanz, D. (2016). "Ley marco de patrimonio cultural y natural de la provincia de Jujuy" n° 5751. Un análisis comparativo de la legislación y su alcance en el Pukará de la Cueva (Humahuaca, Jujuy). *Comechingonia: Revista de Arqueología*, (20) 1.

Schenone, H. (1989). *Salvando alas y halos. Pintura colonial restaurada*. Buenos Aires: Museo Nacional de Bellas Artes.

Schiaffini, H. (2022). Aportes para una historia de la "comunidad indígena" en el noroeste del Chubut, Argentina. *Cuadernos de antropología social* (55), pp. 29-49. https://orcid.org/0000-0001-7817-3460

Secretaría de Energía (s/f). Humahuaca: Uquía. *Observatorio de Áreas Pobladas, Min. de Energía y Minería.* http://apps.se.gob.ar/_des/mediawiki/index.php?title=JUJUY_HUMAHUACA_UQUIA&oldid=103659

Sica, G. (2014). Forasteros, originarios y propietarios en la quebrada de Humahuaca, Jujuy (siglos XVII y XVIII). *Estudios sociales del NOA* (14), pp. 15-39.

Sica, G. y Ulloa, M, (2006). Jujuy en la colonia de la fundación de la ciudad a la crisis del orden colonial. En A. Teruel y M. Lagos (Ed.): *JUJUY EN LA HISTORIA DE LA COLONIA AL SIGLO XX*.

Siracusano, G. (2001). Polvos y colores en la pintura barroca andina ". *En Actas III Congreso Internacional del Barroco Americano: Territorio, Arte, Espacio y Sociedad*, pp. 425-444).

Socarrás, E. (2004): "Participación, cultura y comunidad". En C. Linares Fleites, P. Moras Puig y B. Rivero Baxter (Compiladores): *La participación. Diálogo y debate en el contexto cubano*. La Habana. Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello, pp. 173 – 180.

Solivérez, C. (1963). Inca Cueva un patrimonio que se pierde. *Diario Pregón,* San Salvador de Jujuy (Pcia. de Jujuy).

Soruco, G. (2020). Las iglesias de la Quebrada de Humahuaca: ejes del turismo cultural religioso en la provincia de Jujuy. *Revista Difusiones*, (19), pp.180-202.

Tomasi, J. (2012). Mirando lo vernáculo. Tradiciones disciplinares en el estudio de "otras arquitecturas" en la Argentina del siglo XX. *Revista Área*, (17), 68-83.

Tomasi, J. y Barada, J. (2020). Patrimonios coloniales y republicanos. Caracterización de sus técnicas y materialidades en la provincia de Jujuy (Argentina). *Gremium: Revista de restauración arquitectónica* (7), N°14.

Tomasi, J. y Barada, J. (2020). *Proyecto de Consolidación y Restauración Iglesia de la Santa Cruz y San Francisco de Paula Uquía, provincia de Jujuy. Actualización Proyecto Ejecutivo*. CONICET: Laboratorio de Arquitecturas Andinas y Construcción con Tierra Universidad Nacional de Jujuy (inédito).

ISSN: 2718-8310

Tomasi, J. y Barada, J. (2021). Alteraciones y patologías en el patrimonio construido con tierra. La introducción del cemento en casos de estudio en el norte de Argentina. XVII *Congreso Internacional sobre Patología y Rehabilitación de las Construcciones*.

Trindade, V. (2016). Entrevistando en investigación cualitativa y los imprevistos en el trabajo de campo: de la entrevista semiestructurada a la entrevista no estructurada. En P. Schettini, & I. Cortazzo (Coordinadores.): *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*, pp. 18-34.

UNWTO.-World Tourism Organization (2018). *Tourism and Culture Synergies*. UNWTO. https://doi.org/10.18111/9789284418978.

Vecslir, L., Tommei, C,I.,Mancini, C,E., Noceti, I. (2013). Lecturas territoriales: nuevas cartografías interpretativas de la Quebrada de Humahuaca. *Apuntes: Revista de Estudios sobre Patrimonio Cultural* (26) 1, pp. 114 - 137. http://ref.scielo.org/y2n294

Viscontini, E. (1968). *Humahuaca y su templo.* Dirección Provincial de Cultura, San Salvador de Jujuy. Ateneo Juvenil Humahuaqueño.

Yankillevich, A. (2016). Discursos e identidad: Interacción entre el Estado de Jujuy y las comunidades indígenas de la Provincia. *REVISTA NUESTRO NOA* (8), pp. 35-61.

Zamora Baño, F. (2002). La gestión del patrimonio cultural en España: presente y futuro. *Portal Iberoamericano de Gestión Cultural*. www.gestioncultural.org

Zubiría Samper, S., Abello Trujillo, I. y Tabares, M. (2001). Conceptos básicos de administración y gestión cultural. En OEI- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Ed.): *Cuadernos de Iberoamérica*.

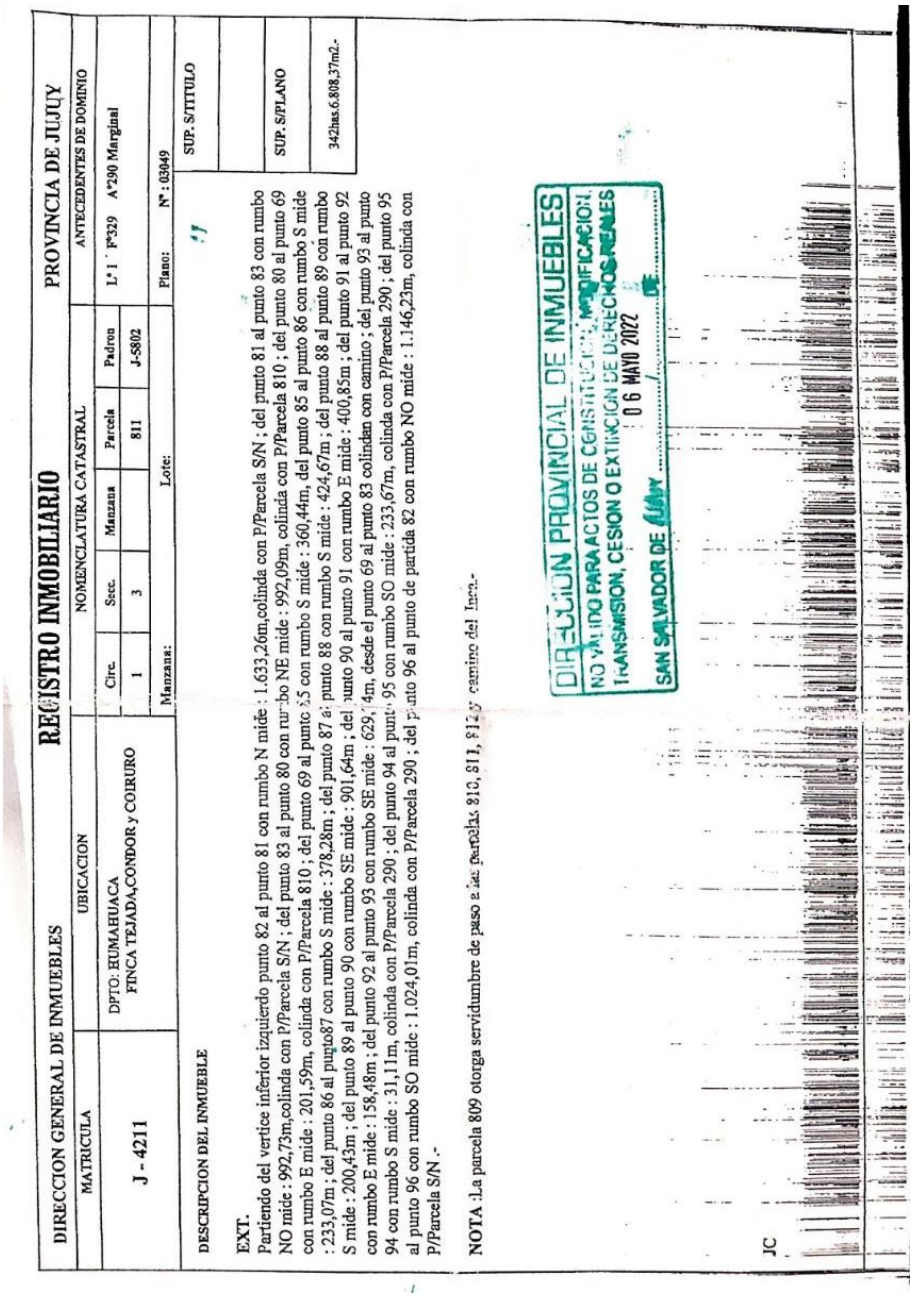
REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

11. ANEXO

11.1. Documentos

Documento 1

Cedula parcelaria



DIRECCION GENERAL DE INMUEBLES — REGISTRO INMOBILIARIO — PROVINCIA DE JUJUY

MATRICULA	UBICACION	NOMENCLATURA CATASTRAL				ANTECEDENTES DE DOMINIO
		Circ.	Sec.	Manzana	Parcela	Padron	
J - 4211	DPTO: HUMAHUACA FINCA TEJADA,CONDOR y COIRURO	1	3		811	J-5802	L° 1 F°329 A°290 Marginal
	Manzana:	Lote:			Plano: N° : 03049		

DESCRIPCION DEL INMUEBLE

EXT.
Partiendo del vertice inferior izquierdo punto 82 al punto 81 con rumbo N mide : 1.633,26m,colinda con P/Parcela S/N ; del punto 81 al punto 83 con rumbo NO mide : 992,73m,colinda con P/Parcela S/N ; del punto 83 al punto 80 con rumbo NE mide : 992,09m, colinda con P/Parcela 810 ; del punto 80 al punto 69 con rumbo E mide : 201,59m, colinda con P/Parcela 810 ; del punto 69 al punto 85 con rumbo S mide : 360,44m, del punto 85 al punto 86 con rumbo S mide : 233,07m ; del punto 86 al punto87 con rumbo S mide : 378,28m ; del punto 87 al punto 88 con rumbo S mide : 424,67m ; del punto 88 al punto 89 con rumbo S mide : 200,43m ; del punto 89 al punto 90 con rumbo SE mide : 901,64m ; del punto 90 al punto 91 con rumbo E mide : 400,85m ; del punto 91 al punto 92 con rumbo E mide : 158,48m ; del punto 92 al punto 93 con rumbo SE mide : 629,74m, desde el punto 69 al punto 83 colindan con camino ; del punto 93 al punto 94 con rumbo S mide : 31,11m, colinda con P/Parcela 290 ; del punto 94 al punto 95 con rumbo SO mide : 233,67m, colinda con P/Parcela 290 ; del punto 95 al punto 96 con rumbo SO mide : 1.024,01m, colinda con P/Parcela 290 ; del punto 96 al punto de partida 82 con rumbo NO mide : 1.146,23m, colinda con P/Parcela S/N .-

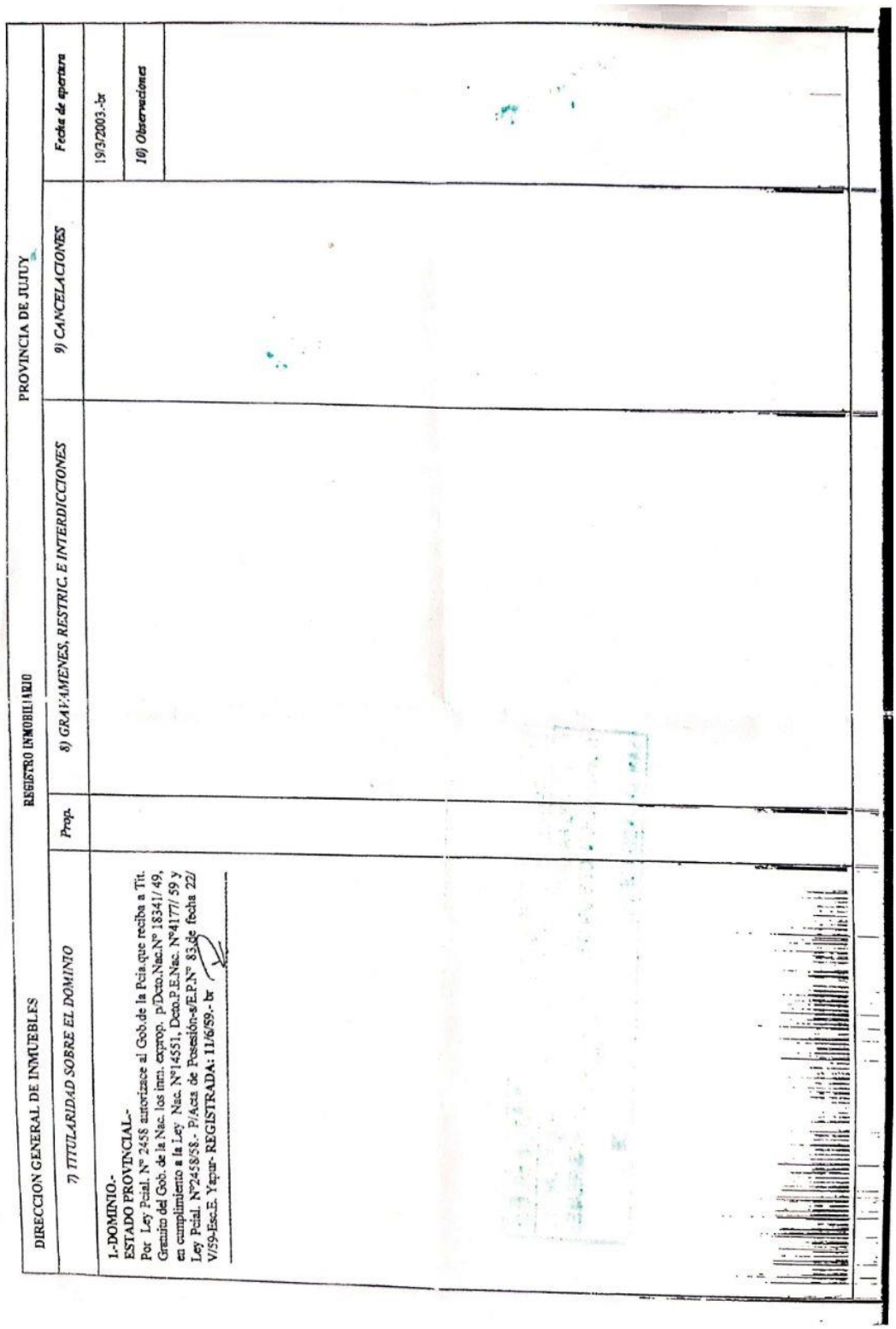
NOTA :La parcela 809 otorga servidumbre de paso a las parcelas 810, 811, 814 y camino del Inca.-

SUP. S/TITULO	SUP. S/PLANO
	342has.6.808,37m2.-

DIRECCION PROVINCIAL DE INMUEBLES
NO VALIDO PARA ACTOS DE CONSTITUCION, MODIFICACION, TRANSMISION, CESION O EXTINCION DE DERECHOS REALES
06 MAYO 2022
SAN SALVADOR DE JUJUY

JC

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310



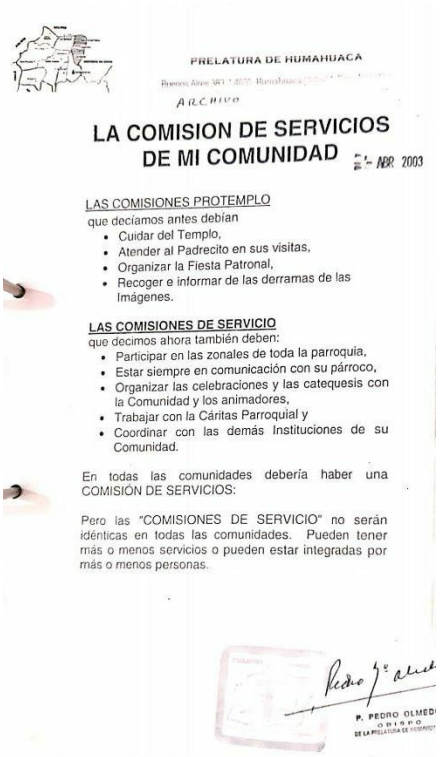
DIRECCION GENERAL DE INMUEBLES — REGISTRO INMOBILIARIO — PROVINCIA DE JUJUY

7) TITULARIDAD SOBRE EL DOMINIO	Prop.	8) GRAVAMENES, RESTRIC. E INTERDICCIONES	9) CANCELACIONES	Fecha de apertura
1-DOMINIO.- ESTADO PROVINCIAL.- Por Ley Pcial. N° 2458 autorizase al Gob.de la Pcia.que reciba a Tit. Gratuito del Gob. de la Nac. los inm. exprop. p/Dcto.Nac.N° 18341/ 49, en cumplimiento a la Ley Nac. N°14551, Dcto.P.E.Nac. N°4177/ 59 y Ley Pcial. N°2458/58.- P/Acta de Posesión-s/E.P.N° 83.de fecha 22/ V/59-Esc.E. Yapur- REGISTRADA: 11/6/59.- br				19/3/2003.-br
			16) Observaciones	

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

Documento 2

Comisión de Servicios



PRELATURA DE HUMAHUACA

ARCHIVO

LA COMISION DE SERVICIOS DE MI COMUNIDAD

ABR 2003

LAS COMISIONES PROTEMPLO
que decíamos antes debían

- Cuidar del Templo,
- Atender al Padrecito en sus visitas,
- Organizar la Fiesta Patronal,
- Recoger e informar de las derramas de las Imágenes.

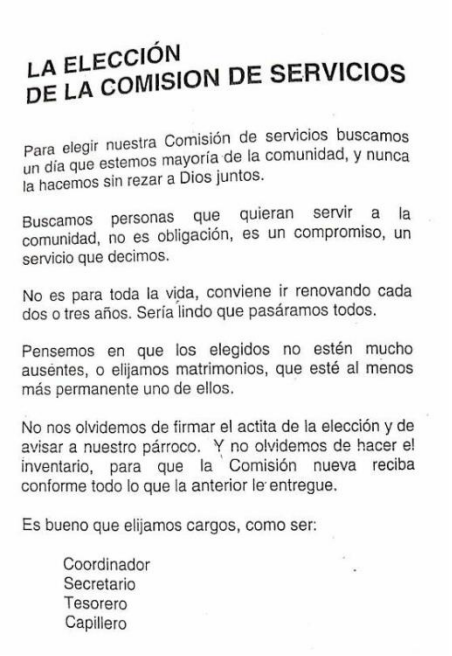
LAS COMISIONES DE SERVICIO
que decimos ahora también deben:

- Participar en las zonales de toda la parroquia,
- Estar siempre en comunicación con su párroco,
- Organizar las celebraciones y las catequesis con la Comunidad y los animadores,
- Trabajar con la Cáritas Parroquial y
- Coordinar con las demás Instituciones de su Comunidad.

En todas las comunidades debería haber una COMISIÓN DE SERVICIOS:

Pero las "COMISIONES DE SERVICIO" no serán idénticas en todas las comunidades. Pueden tener más o menos servicios o pueden estar integradas por más o menos personas.

P. PEDRO OLMED
OBISPO



LA ELECCIÓN
DE LA COMISION DE SERVICIOS

Para elegir nuestra Comisión de servicios buscamos un día que estemos mayoría de la comunidad, y nunca la hacemos sin rezar a Dios juntos.

Buscamos personas que quieran servir a la comunidad, no es obligación, es un compromiso, un servicio que decimos.

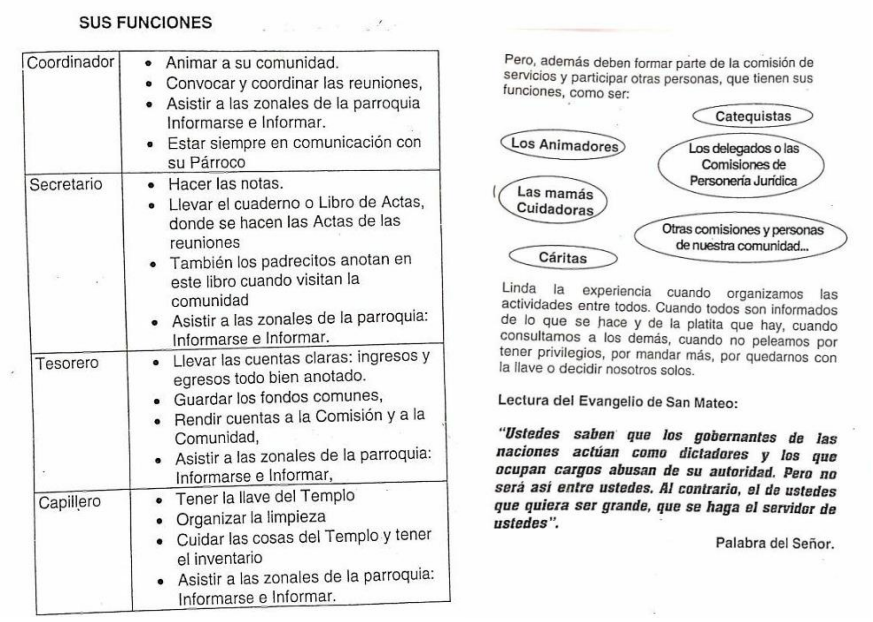
No es para toda la vida, conviene ir renovando cada dos o tres años. Sería lindo que pasáramos todos.

Pensemos en que los elegidos no estén mucho ausentes, o elijamos matrimonios, que esté al menos más permanente uno de ellos.

No nos olvidemos de firmar el actita de la elección y de avisar a nuestro párroco. Y no olvidemos de hacer el inventario, para que la Comisión nueva reciba conforme todo lo que la anterior le entregue.

Es bueno que elijamos cargos, como ser:

Coordinador
Secretario
Tesorero
Capillero



SUS FUNCIONES

Coordinador	• Animar a su comunidad. • Convocar y coordinar las reuniones, • Asistir a las zonales de la parroquia Informarse e Informar. • Estar siempre en comunicación con su Párroco
Secretario	• Hacer las notas. • Llevar el cuaderno o Libro de Actas, donde se hacen las Actas de las reuniones • También los padrecitos anotan en este libro cuando visitan la comunidad • Asistir a las zonales de la parroquia: Informarse e Informar.
Tesorero	• Llevar las cuentas claras: ingresos y egresos todo bien anotado. • Guardar los fondos comunes, • Rendir cuentas a la Comisión y a la Comunidad, • Asistir a las zonales de la parroquia: Informarse e Informar,
Capillero	• Tener la llave del Templo • Organizar la limpieza • Cuidar las cosas del Templo y tener el inventario • Asistir a las zonales de la parroquia: Informarse e Informar.

Pero, además deben formar parte de la comisión de servicios y participar otras personas, que tienen sus funciones, como ser:

Catequistas
Los Animadores
Los delegados o las Comisiones de Personería Jurídica
Las mamás Cuidadoras
Otras comisiones y personas de nuestra comunidad...
Cáritas

Linda la experiencia cuando organizamos las actividades entre todos. Cuando todos son informados de lo que se hace y de la platita que hay, cuando consultamos a los demás, cuando no peleamos por tener privilegios, por mandar más, por quedarnos con la llave o decidir nosotros solos.

Lectura del Evangelio de San Mateo:

"Ustedes saben que los gobernantes de las naciones actúan como dictadores y los que ocupan cargos abusan de su autoridad. Pero no será así entre ustedes. Al contrario, el de ustedes que quiera ser grande, que se haga el servidor de ustedes".

Palabra del Señor.

Documentación obtenida en la Archivo Histórico de la Prelatura de Humahuaca (10/01/2021).

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

Documento 3

Inventario de existencias pertenecientes a la Capilla de Uquía, el 10 de mayo de 1944.

Mayo 44

PARROQUIA DE HUMAHUACA — CAPILLA UQUIA

INVENTARIO DE EXISTENCIAS PERTENECIENTES A LA EXPRESADA EFECTUADO EL 10 de MAYO DE 1944.-

Una casa Parroquiál en mál estado, con dos puertas y dos ventanas en mal estado, piso de tierra, techo barro, con quinta descuidada y algunos árboles. Dimensiones: 10,65 x 5.82- Quinta 32.70 x 22.20.-

MUEBLES:

Una mesa con nule y dos catres tiento.-

IGLESIA:

Una Capilla antiquísima que mide 17.67 x 6.56; con Sacristía que mide 6.14 x 5.82, techo de barro en malísimo estado, piso porlant, rodeado con patio que mide 46.30 x 32.70.-
Una Torre en esquina derecha de 4.10 x 4.10, con cuatro campanas (Dos totalmente rotas y dos en uso, pero en mál estado).-

INTERIOR MUEBLES:

1.- Un Altar Mayor muy antiguo, retablo madera dorado fino, con seis Cuadros pintura al oleo (La Santísima Trinidad-Virgen Auxilio-Cristianoroun-San Ignacio de Loyola-San Francisco Javier-San José-Creación y Redención).-Un nicho con Patrono SAN FRANCISCO DE PAULA.- Un Sagrario fino dorado.- Mesa de Barro Altar Mayor, con un reliquiar.-

2.- Un Altar de la Virgen del Carmen.- Un nicho con su imágen, cerrado con puerta de vidrio.-

3.- Nueve Cuadros grandes significando los nueve coros de los Angeles, al oleo, con gran valor.-

4.- Un Viacrucis 14 Estaciones con marco y vidrio

5.- La Santa Cruz de Nuestro Señor,, antiquísima.-

6.- Un cuadro grande con marco y vidrio de la VIRGEN DEL PERPETUO SOCORRO.

7.- Una Cruz antigúa con pedestál (Defecto pierna)

8.- Una cruz con pedestál terciopelo negro.-

9.- Un brazo candelabro con siete luces vela.-

10.-Una Imágen de SAN JOSE, con niñito de madera y bastón de plata.-

11.-Seis candeleros bronce para Altar Mayor.-

12.-Tres Tablas Sagrario.-

13.- Un par vinajeras con platito (defecto).-

14.- Una campanilla bronce (Monaguillo).-

///

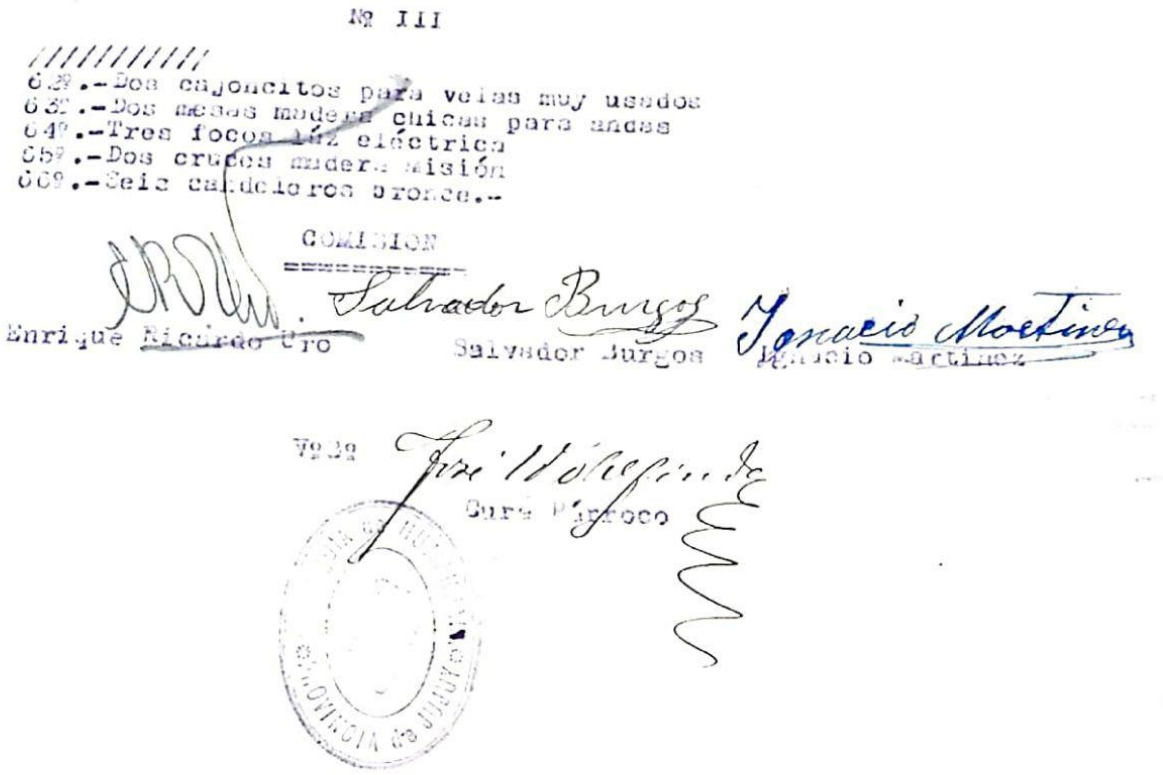
REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

////
5.- Un atril madera Misál
6.- Un cofre madera y vidrio para guardar votos de plata.-
7.- Un par vinajeras sencillas
8.- Un estandarte de seda
9.- Cuatro andas de madera
0.- Dos manteles Altar Mayor
1.- Un mantel Altar Virgen del Carmen
2.- Una alfombra para Altar Mayor
3.- Un confesionario viejo de madera
4.- Un comulgatorio de madera
5.- Un Coro madero viejo con escalinata
6.- Un manto festivo San Francisco, con numerosos votos
7.- Una aureola dorada para San Francisco
8.- Un bastón de plata festivo para el mismo
9.- Una corona dorada para la Virgen del Carmen
0.- Tres collares para la misma
1.- Nueve banderitas para fiesta

SACRISTIA:

2.- Un ropero madera con cuatro cajones
3.- Un incensario con avícola
4.- Una corona antigua de plata con defecto
5.- Una matraca vieja
6.- Una valija sin llave caica
7.- Una ropita de procesant
8.- Dos pendientes y un prendedor
9.- Un collar de San Francisco con trece monedas plata y un corazón
40.- Una aureola de plata
41.- Una media luna de plata
42.- Un aro para oreja
43.- Un hábito para diero de San Francisco
44.- Un trapo cubre Altar Mayor
45.- Un alba
46.- Una casulla completa negra muy usada
47.- Una capa blanca muy usada
48.- Un mixto
49.- Una casulla incompleta
50.- Una estatua Virgen del Carmen sin cabeza y sin brazo
51.- Un mortero para tumbas
52.- Una alcancía de San Francisco de madera
53.- Dos mesas Caicas para andas
54.- Tres focos luz eléctrica
55.- Una cruz madera Misión
56.- Seis candeleros tronco
57.- Una casulla roja
58.- Cuatro candados para campanas
59.- Dos amitos
60.- Un cíngulo
61.- Un mantel para altar sencillo
62.- Un mantel para altar bordado
63.- Una capa nueva
64.- Una casulla nueva
65.- Cinco metros alfombra
66.- Dos mantos para VIRGEN DEL CARMEN (donado por Felipa M. de Benavidez)
67.- Un manto para el Niño (donado por Elisa Mendez)
68.- Un hábito para San Francisco(donado por Mercedes de Paliza)
69.- Un mantel para altar (donado por Amanda Gimenez)
70.- Un candado con llave para la puerta del pretil.-

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310



Nº III

/////////////

63º.-Dos cajoncitos para velas muy usados
63º.-Dos mesas madera chicas para andas
64º.-Tres focos luz eléctrica
65º.-Dos cruces madera misión
66º.-Seis calderos bronce.-

COMISION

Enrique Ricardo Cro — Salvador Burgos — Ignacio Martinez

Vº Bº

Cura Párroco

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

Documento 4

Fundación TAREA. Índice de documentación entregada a la Prelatura de Humahuaca (Obras restauradas, fotografías y ficha técnica).

F U N D A C I O N T A R E A (INDICE - CARPETAS 1988 - 1989)

H 01					DEP	2	8	89	STO. DOMINGO DE GUZMAN - Humahuaca
H 04					DEP	8	11	89	STA. TERESA DE JESUS
H 25	AP	9	9	88	DEP	8	11	89	SAN JOSE Y EL NIÑO
HR 26	AP	25	1	89	DEP	31	7	89	SAN JUAN EVANGELISTA - Rinconada
HR 27	AP	26	9	88	DEP	24	7	89	SAN MATEO EVANGELISTA - Rinconada
HR 28	AP	25	1	89	DEP	21	7	89	SAN LUCAS EVANGELISTA - Rinconada
HR 29	AP	23	11	88	DEP	31	7	89	SAN MARCOS EVANGELISTA - Rinconada
HC 30	AP	14	8	89	DEP	24	11	89	CORONACION DE ESPINAS - Cochinoca
HC 31	AP	2	9	88	DEP	24	11	89	SAN CRISTOBAL - Cochinoca
HC 32	AP	18	11	88	DEP	23	5	89	CRUCIFIXION - Cochinoca
HC 33	AP	1	2	89	DEP	28	7	89	INMACULADA CONCEPCION - Cochinoca
HC 34	AP	5	12	88	DEP	31	7	89	Nª Sª DE LA ALMUDENA con donantes
HU 35	AP	16	11	88	DEP	28	7	89	ANGEL URIEL - Uquía (arcabuceros)
HU 36	AP	21	10	88	DEP	24	7	89	ANGEL RAFAEL " "
HU 37	AP	21	10	88	DEP	28	7	89	ANGEL GABRIEL " "
HU 38	AP	31	10	88	DEP	24	7	89	ANGEL ELIEL " "
HU 39	AP	14	12	88	DEP	24	7	89	ANGEL YERIEL " "
HU 40	AP	8	12	88	DEP	24	7	89	ANGEL SALAMIEL " "
HU 41	AP	14	12	88	DEP	24	7	89	ANGEL OZIEL OBLACIO DEY "
HU 42	AP	14	12	88	DEP	24	7	89	ANGEL HOSIEL - Uquía "
HU 43	AP	10	3	89	DEP	24	7	89	ANGEL OZIEL FORTITUDO DEY "
HU 44	AP	29	8	88	DEP	8	11	89	SAN JOSE
HU 45	AP	19	9	88	DEP	26	7	89	SANTISIMA TRINIDAD - Uquía
HU 46	AP	9	9	88	DEP	19	5	89	SAN IGNACIO DE LOYOLA - Uquía
HU 47	AP	19	9	88	DEP	19	5	89	VIRGEN DEL CARMEN - Uquía
HU 48	AP	27	1	89	DEP	28	7	89	SAN FRANCISCO JAVIER - Uquía
HU 49	AP	26	9	88	DEP	22	5	89	Lienzo con 4 IMAGENES: - Uquía
									ECCE-HOMO
									DOLOROSA
									VIRGENES DE LA LECHE

ISSN: 2718-8310

Documento 5

Solicitud de arreglo al techo de la iglesia.

ARQUITECTURA DE LA NACION
Monumentos Nacionales

UQUIA, 7 de Julio del 2.003.-

Al Cura Párroco de la Campaña
Padre: RICARDO APARICIO
SU DESPACHO

Los que suscriben Animadores Rurales de la Localidad de Uquia, se dirigen a Ud. y por su digno intermedio ante quien corresponda a los efectos de informar lo ocurrido en el Techo de la Iglesia. Se observa en el mismo una abertura de gran tamaño, lo que hizo que la torta de barro se corriera para ambos lados del alero.

Por todo esto solicitan se arbitren los medios necesarios para el arreglo total del techo ya que en épocas de verano las lluvias pueden ocasionar graves daños a la madera de cardón del mismo y las Pinturas.-

Esperamos contar con su apoyo y agradecidos por su colaboración, saludan a Ud. con atenta consideración.

AGAPITO APAZA — LEUCADIA PAREDES — SAMUEL CRUZ

BARTOLA G. DE MARTINEZ — VICTOR BARCONTE — NELDA GUTIERREZ

COMISION DE SERVICIO - MONUMENTO HISTORICO NACIONAL 1941
FUNDADO 1631
UQUIA - S. PEREZ
Prov. de Jujuy

Ruego tengan la bondad de arbitrar las medidas necesarias para evitar problemas mayores.

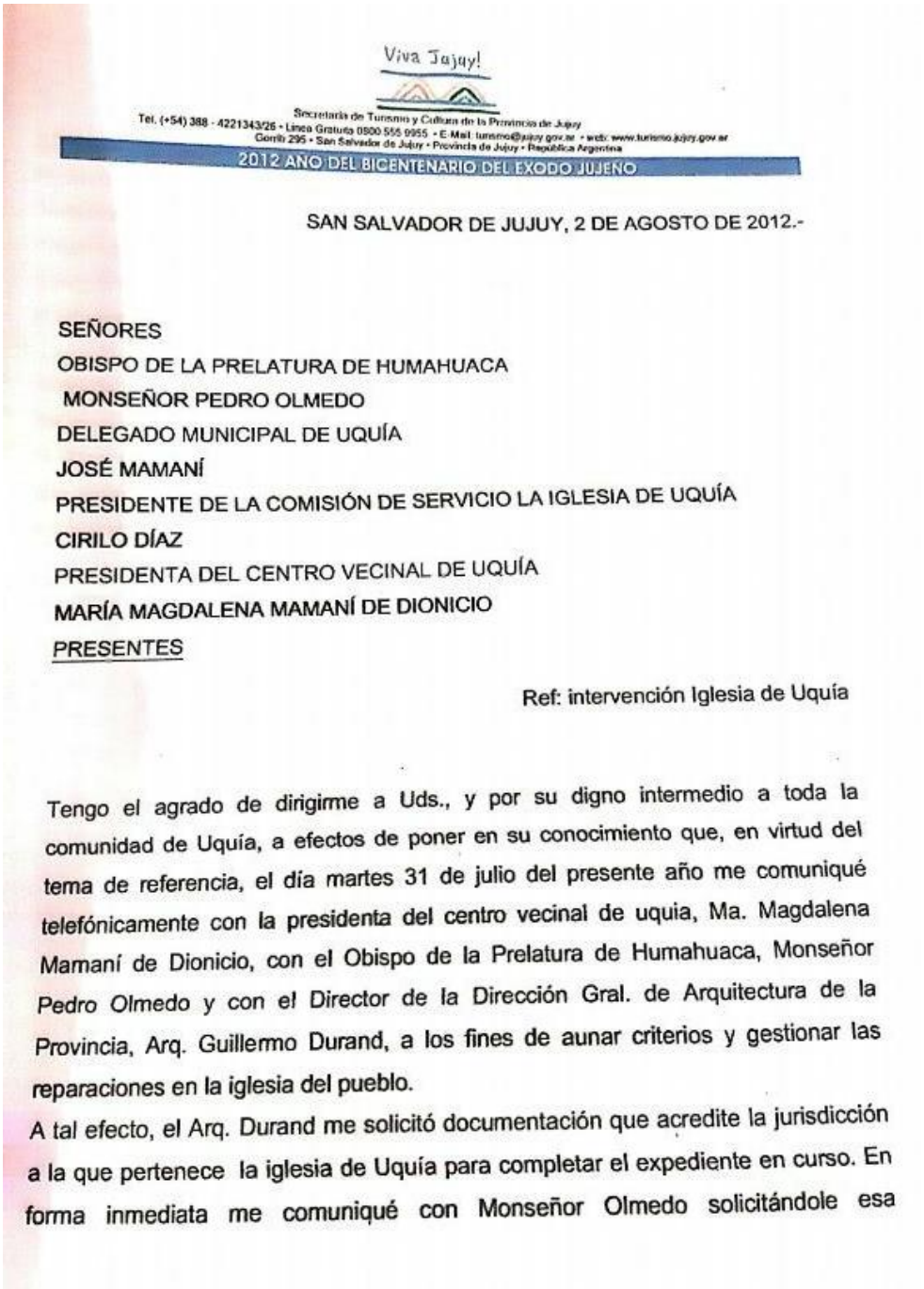
Fui notificado

P. PEDRO CAMERO
OBISPO
DE LA PRELATURA DE

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

Documento 6

Solicitud de documentación que acredita la jurisdicción de la iglesia.



Viva Jujuy!

Secretaría de Turismo y Cultura de la Provincia de Jujuy
Tel. (+54) 388 - 4221343/26 - Línea Gratuita 0800 555 0955 - E-Mail: turismo@jujuy.gov.ar - web: www.turismo.jujuy.gov.ar
Gorriti 295 - San Salvador de Jujuy - Provincia de Jujuy - República Argentina

2012 AÑO DEL BICENTENARIO DEL EXODO JUJEÑO

SAN SALVADOR DE JUJUY, 2 DE AGOSTO DE 2012.-

SEÑORES
OBISPO DE LA PRELATURA DE HUMAHUACA
MONSEÑOR PEDRO OLMEDO
DELEGADO MUNICIPAL DE UQUÍA
JOSÉ MAMANÍ
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE SERVICIO LA IGLESIA DE UQUÍA
CIRILO DÍAZ
PRESIDENTA DEL CENTRO VECINAL DE UQUÍA
MARÍA MAGDALENA MAMANÍ DE DIONICIO
PRESENTES

Ref: intervención Iglesia de Uquía

Tengo el agrado de dirigirme a Uds., y por su digno intermedio a toda la comunidad de Uquía, a efectos de poner en su conocimiento que, en virtud del tema de referencia, el día martes 31 de julio del presente año me comuniqué telefónicamente con la presidenta del centro vecinal de uquia, Ma. Magdalena Mamani de Dionicio, con el Obispo de la Prelatura de Humahuaca, Monseñor Pedro Olmedo y con el Director de la Dirección Gral. de Arquitectura de la Provincia, Arq. Guillermo Durand, a los fines de aunar criterios y gestionar las reparaciones en la iglesia del pueblo.
A tal efecto, el Arq. Durand me solicitó documentación que acredite la jurisdicción a la que pertenece la iglesia de Uquía para completar el expediente en curso. En forma inmediata me comuniqué con Monseñor Olmedo solicitándole esa

ISSN: 2718-8310

Viva Jujuy!

Tel. (+54) 388 - 4221343/25 • Línea Gratuita 0800 555 6955 • E Mail: turismo@jujuy.gov.ar • web: www.turismo.jujuy.gov.ar
Gorriti 295 • San Salvador de Jujuy • Provincia de Jujuy • República Argentina

2012 AÑO DEL BICENTENARIO DEL EXODO JUJEÑO

información, quien me informó que la iglesia se encuentra bajo la jurisdicción de la Prelatura de Humahuaca. La documentación pertinente fue recibida en la Coordinación a mi cargo el día martes 31 de julio, fecha en que fue remitida a la Dirección de Arquitectura con el propósito de agilizar los trámites necesarios para la intervención de la iglesia.

Asimismo, informo a Uds. que es nuestro propósito velar por la preservación de los monumentos históricos y por el cuidado y protección de todo el patrimonio de la Provincia. Ruego a Uds. sepan comprender que se está trabajando para dar una pronta solución a los problemas edilicios de la iglesia y que se están realizando las gestiones necesarias para tal fin.

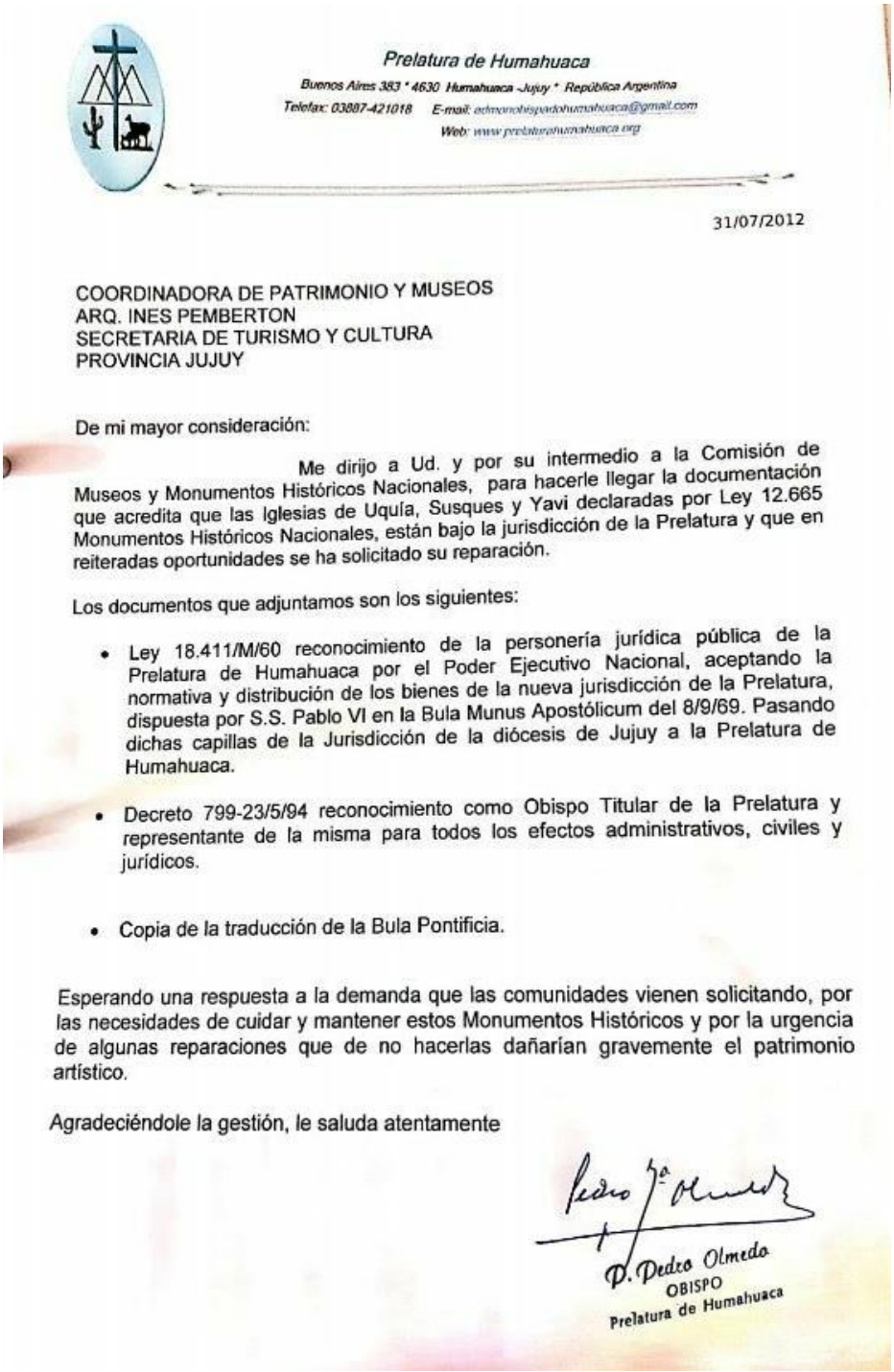
Sin otro particular, saludo a Uds. atentamente.

Arq. INES M. PEMBERTON
Coord. Patrimonios y Museos
SECRETARIA DE TURISMO Y CULTURA

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

Documento 7

Acreditación de la jurisdicción de la Prelatura



Prelatura de Humahuaca
Buenos Aires 383 * 4630 Humahuaca -Jujuy * República Argentina
Telefax: 03887-421018 E-mail: administrativo@humahuaca.org
Web: www.prelaturahumahuaca.org

31/07/2012

COORDINADORA DE PATRIMONIO Y MUSEOS
ARQ. INES PEMBERTON
SECRETARIA DE TURISMO Y CULTURA
PROVINCIA JUJUY

De mi mayor consideración:

Me dirijo a Ud. y por su intermedio a la Comisión de Museos y Monumentos Históricos Nacionales, para hacerle llegar la documentación que acredita que las Iglesias de Uquía, Susques y Yavi declaradas por Ley 12.665 Monumentos Históricos Nacionales, están bajo la jurisdicción de la Prelatura y que en reiteradas oportunidades se ha solicitado su reparación.

Los documentos que adjuntamos son los siguientes:

- Ley 18.411/M/60 reconocimiento de la personería jurídica pública de la Prelatura de Humahuaca por el Poder Ejecutivo Nacional, aceptando la normativa y distribución de los bienes de la nueva jurisdicción de la Prelatura, dispuesta por S.S. Pablo VI en la Bula Munus Apostólicum del 8/9/69. Pasando dichas capillas de la Jurisdicción de la diócesis de Jujuy a la Prelatura de Humahuaca.
- Decreto 799-23/5/94 reconocimiento como Obispo Titular de la Prelatura y representante de la misma para todos los efectos administrativos, civiles y jurídicos.
- Copia de la traducción de la Bula Pontificia.

Esperando una respuesta a la demanda que las comunidades vienen solicitando, por las necesidades de cuidar y mantener estos Monumentos Históricos y por la urgencia de algunas reparaciones que de no hacerlas dañarían gravemente el patrimonio artístico.

Agradeciéndole la gestión, le saluda atentamente

P. Pedro Olmedo
OBISPO
Prelatura de Humahuaca

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

Documento 8

Inca-Cueva, tesoro arqueológico quebradeño (1941).

INCA-CUEVA, TESORO ARQUEOLOGICO QUEBRADEÑO

Para el turismo. Este hermoso lugar está ubicado en la quebrada de Chullín, a 48 kilómetros al noroeste de Humahuaca, a una altura de 3.500 metros sobre el nivel del mar. Puede irse en automóvil hasta Azul Pampa, (segunda alcantarilla o bóveda del ferrocarril, yendo de sud a norte), punto equidistante entre Negra Muerta y Tres Cruces, sobre el camino nacional a La Quiaca.

Desde allí y en dirección hacia el poniente, no queda otro recurso que ir a pie o si no a lomo de mula por no haber camino de herradura, puesto que se trata de una quebrada escabrosa, llena de cantos rodados, sembrada aquí y allá de cardones (1) chilcas (2) tolas (3) airampos (4) chachacomas (5) cacalas (6) y churquis (7).

La distancia que separa de Azul Pampa a Inca-Cueva es más o menos 4 kilómetros.

A medida que se va caminando y ya cerca del punto indicado, vense pronto algunas quéñoas (8), como acurrucadas entre los estrechos espacios que dejan entre si una y otro colina o cerro, de arenisca roja, típicos de este paraje.

Al principio, el aspecto pobre que presenta la vegetación circundante hace suponer que no se encontrará agua para beber.

Grande es la sorpresa del caminante, cuando al llegar a destino encuentra al precioso elemento, afluyendo de pequeños manantiales intermitentes de las rocas, centelleantes de pureza, tan cristalino como si saliese de un filtro.

Un oasis. Este verdadero oasis ha favorecido para que a su alrededor hayan crecido puya-puyas (9) charaguas (10) cortaderas (11) salvias (12) chochicangias (13) y anises silvestres (14).

Las plantas y arbolitos que se encuentran en este paraje privilegiado por la naturaleza, en donde hay pastos en abundancia, son de cierta exuberancia comparados con el desarrollo raquítico que presenta el resto de la vegetación encontrada en el trayecto.

ISSN: 2718-8310

También pueden verse algunos ejemplares de ortigas y una variedad insospechada de helechos, diferentes a los de otras zonas.

Es todo cuanto puede verse hasta el instante mismo en que se presenta a nuestra vista, la famosa *Inca-cueva* (cueva del Inca) encajada al costado derecho de la quebrada de Chulín.

Inca-cueva. Su aspecto es imponente. En efecto, sus dimensiones son las siguientes: largo, 21 metros en la parte media que es muy abovedada, para llegar a la respetable longitud de 90 metros si se consi-



Vista desde el interior de la Cueva del Inca

deran las prolongaciones, en forma de grutas, de ambos extremos; ancho o profundidad en la parte céntrica, 10 metros; alto, parte media, 12 metros. Tiene una forma semicircular enclavada como un hueco en esa inmensa mole de arenisca roja que constituye toda la roca de ambos costados de la citada quebrada.

En el fondo de esta cueva y a diferentes alturas pueden observarse un sinfín de inscripciones y grabaciones, —posiblemente la mayoría de las mismas datan de cientos de años,— como rastros interesantes de la civilización pre-hispánica.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

Arte indio. Hay más de doscientas inscripciones, la mayoría a base de líneas rectas. Permanecen tan intactas que dan la impresión de haber sido hechas hace muy poco tiempo, lo mismo que los colores, entre los que prima el negro.

Entre otras inscripciones pueden verse una que representa el sol y otra que representa la luna.

Una guarda original figura una serie de llamas tiradas por un indio con una soga de una manera ingeniosa. La que va adelante es tirada de un bozal por el pastor o llamero, y de la cola de la misma va asegurada también por medio de una soga al bozal la que viene atrás y, así sucesivamente, a manera de cadena, un solo indio conduce una tropa de llamas con toda facilidad.

Otras inscripciones interesantes son las que representan una a tres bailarinas incáicas y otra a un rey inca llevado en una especie de carroza tirada por dos esclavos.

También puede admirarse una figura que representa un duelo entre dos jefes de tribus, en la cual uno parece haber derribado a su contrincante dejándolo fuera de combate.

Civilización pre-hispánica. El descifrar e intepretar fielmente el significado de estas inscripciones, es cuestión de un profundo estudio arqueológico.

El grabado más significativo, que posiblemente data de la época en que los españoles llegaron por vez primera a estas comarcas, es la siguiente: un jinete montado en un caballo, con su yelmo, armadura, lanza y demás armas.

Por deducción fácilmente puede calcularse el tiempo en que estas inscripciones fueron hechas, si se piensa que el caballo no es animal originario de América.

Quiere decir que las mismas son posteriores o al menos contemporáneas a la conquista de América por los españoles.

La protección del estado. Inca-cueva, incomparable por su belleza natural, verdadera reliquia arqueológica por los rastros de la civilización pre-hispánica que atesora, fué objeto hace poco tiempo de una profanación.

Muchas inscripciones han sido arrancadas, según parece con herramientas inapropiadas y otras destruídas por manos criminales.

La Comisión Nacional de Monumentos y Lugares Históricos debe por ello mismo proteger a *Inca-cueva,* porque los rastros que dejó el artista indio en este lugar serán motivo de admiración de las futuras generaciones, tienen un incalculable valor para el estudio y un verdadero atractivo para el turista.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

Conservarlas intactas es obra de patriotismo porque al igual que las reliquias históricas, pertenecen al patrimonio nacional.

El puente del Inca. A unos ciento veinte metros de distancia, frente a la *Cueva del Inca,* cual una obra maestra de ingeniería, se alza majestuoso el *Puente del Inca,* de roca arenística pura, color ladrillo rojizo, constituído por un solo bloque gigantesco de piedra.

Mirando por debajo del mismo, se ve como si fuese una gran columna, una hermosa queñoa, que quizás por su heroica ancianidad y



Fotografía tomada a una distancia de treinta metros de la Cueva del Inca en cuyo fondo nótase algunas inscripciones de los indios.

para soportar las inclemencias del clima, su corteza se ha cubierto de una especie de membranas que rodean al tallo de una manera tan caprichosa como si fuesen hojas de un libro.

Un chorrito de agua desciende de la parte baja y posterior del puente, y lo atraviesa siguiendo el plano inclinado de la roca en una distancia de setenta metros.

Podría asegurarse que el cristalino líquido lleva en disolución al-

ISSN: 2718-8310

guna substancia alcalina que tiñe de blanco la roca en abierto contraste con el rojo ladrillo del resto de la misma.

En la parte superior del puente, a poco de caminar, uno encuentra de improviso unos estanques o piletas naturales en las que se deposita el agua en la época de las lluvias.

El camino imperial. Un kilómetro más o menos al poniente de *Inca-cueva*, se encuentran vestigios del Camino del *Inca*, aquella gran carretera que se extendía desde el Cuzco hasta la Patagonia escalando alturas de las zonas cordilleranas.

Parece que este camino tenía de 7 a 10 metros de anchura. Posiblemente este tramo empalmaría más allá con el camino troncal del cual nos narra la historia.

Conocer nuestro país, desde La Quiaca hasta Tierra del Fuego, desde el Plata hasta los Andes, con sus riquezas y bellezas naturales, con sus reliquias y lugares históricos que nos hablan de nuestro pasado, debe ser el anhelo de todo argentino.

La obra vial que el país realiza, no es solamente con fines comerciales, sino también culturales y de fomento del turismo. En esta región se alentaría el turismo, trazando un camino que saliendo de *Inca-cueva* empalme en Azul Pampa con el camino que va a La Quiaca: total cuatro kilómetros.

Martín GIMENEZ
Director de la Escuela Nacional
Nº 108 de Chorrillos (Jujuy)

---

(1) Cactus de varias clases, a cuyo fruto los indígenas llaman **"pasacana"**.
(2) Baccharis glutinosa.
(3) Planta sub-leñosa de la región, vegetal xerófilo del Altiplano.
(4) Familia de los cactus, cuyo fruto utilizan los indios para teñir.
(5) Senecio eriophyton.
(6) Nicotiana glauca.
(7) Espino indígena, planta leñosa.
(8) Polylepis racemosa.
(9) Planta bulbosa de flor blanca, de la Quebrada y Puna, símbolo de humildad.
(10) Planta bulbosa de flor blanca, especie de azucena silvestre.
(11) Cortadera dioica.
(12) Salvia gilliesii, planta medicinal.
(13) Mulinum ulicinum, planta medicinal.
(14) Planta umbelífera aromática silvestre.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

Documento 9

Publicación en el diario Pregón, 11 de noviembre de 1963.

Inca Cueva: Un Patrimonio que se Pierde

Por Carlos Eduardo Soliverez

Sobre la Ruta Nacional Nº 9, a unos 40 km. al norte de Humahuaca, se encuentra la quebrada por donde el arroyo Inca Cueva une sus ocasionales aguas al Río Grande. Remontándola algunos kilómetros (tres o cuatro), vemos de pronto que los cerros laterales se yerguen y se acercan, cambiando su tosca alfombra de piedra raída en verde, por un rico tapiz de roca roja. El agua sólo corre en forma permanente en esta parte de la quebrada, y es su acción la que ha labrado en la piedra eterna hoyadas donde casi reposa, cristalina y helada.

Una alta y caprichosa perforación en un paredón lateral, coronada por una plancha de roca, merece el nombre ya repetido de puente natural. Enfrente mismo un alto reborde rocoso configura una especie de abrigo que sólo violan los rayos más postreros del sol. Inca Cueva...

Pero no está sola la belleza natural; en las paredes de este abrigo y en las de una cavidad que lo remata en un extremo, decenas de grabados de llamas, zuris, hombres en diversas posiciones y muchos otros de más difícil interpretación, sobreviven a la raza que los vertiera. Quizas heroico, quizas doliente, tal vez guerrero o pastoril, ese pueblo indígena que rasgara las paredes de Inca Cueva con sus tinturas amarillas, blancas, rojas o negras, dejó un testimonio. Testimonio tanto de sus costumbres y sus creencias como —y esto quizás sea lo más importante — de que el hombre (y que se extinga la palabra raza) siempre supo crear y apreciar la belleza.

Desgraciadamente, allí donde la mano del tiempo no se ensañó —quizás el tiempo y el indio se compendian— fue la mano humana la que fue a destruir, garabatear, borrar, esos vestigios de valor incalculable para la ciencia antropológica.

Resulta doloroso comprobar como lo que en otras partes sería motivo de orgullo, de estudio y afán, de admiración, acá es pisoteado. Por incomprensión, es verdad, pero también por falta de conocimiento de quienes tienen el deber de conservar y acrecentar el patrimonio provincial. Es imperativo que se conserven, pero no desconocidas u olvidadas —¿qué valor tendrían entonces estas pinturas rupestres?— sino restauradas, estudiadas y hechas conocer a todo.

La zona entera de Inca Cueva, por su alucinante geografía de fuentes cristalinas y rocas talladas, por su flora que estalla sorpresivamente en flores de rara belleza y en verdes prados inimaginables en la dureza acerada de la piedra, merece ser un parque provincial. Se realizaría así el doble fin de preservación de ese valioso patrimonio histórico y de divulgación de nuestras bellezas naturales.

Sepamos no sólo querer, sino defender, no sólo apreciar, sino hacer conocer lo nuestro, que es mucho y bueno.

Diario Pregón (S. S. de Jujuy, pcia. de Jujuy, Argentina), 11 de noviembre de 1963

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

Documento 10

El arte rupestre en la gruta de Inca Cueva (1965).

EL ARTE RUPESTRE EN LA GRUTA DE INCA CUEVA

Texto y fotografías de
EDUARDO MARIO CIGLIANO

Especial para "La Prensa"

Quilmes, Buenos Aires, 1965.

DEL arte rupestre del noroeste argentino fue la gruta pintada de Inca Cueva, en la provincia de Jujuy, una de las primeras conocidas. Sin lugar a dudas, es la más divulgada de la rica serie que ha llegado hasta nosotros de esa área arqueológica tan particular. Sin embargo, faltaba hasta el presente un relevamiento exhaustivo, que permitiera el estudio de las pinturas y mostrar así un aspecto más de la vida psíquica de esos pueblos primitivos, que en una forma u otra es reflejo de sus concepciones espirituales y de su preocupación por el misterio de la vida y la muerte.

Entre las poblaciones de Iturbe y Tres Cruces, en la zona denominada Esquinas Blancas (departamento de Humahuaca), después de la cuesta de Azul Pampa, se abre hacia el sudoeste la quebrada de Inca Cueva. A una hora y media de marcha, remontando la mencionada quebrada se llega a una zona donde afloran areniscas calcáreas y se extienden margas multicolores, tiernas y muy fáciles de erosionar. Estos terrenos tienden a formar oquedades, más o menos accidentadas, debido a la fuerza erosiva de las aguas y vientos que han cavado hondas barrancas. La vegetación de la zona es pobre, por la sequedad del clima, ya que los ríos y arroyos tienen carácter torrencial.

Los bordes de la angosta quebrada, a la altura del yacimiento, están cubiertos por grandes peñascos desprendidos del acantilado que forma la corteza rocosa desnuda de vegetación. En esta corteza rocosa, que sufrió la erosión del agua, del viento y del frío, se formaron abrigos simples, covachas o grutas que alcanzan diversos tamaños. En el mayor de estos abrigos rocosos, de cuarenta y ocho metros de largo y once metros de profundidad máxima, aparecen las pinturas rupestres de las que nos ocupamos. La gruta se halla situada en la margen izquierda de la quebrada, en el paraje denominado Inca Cueva, al pie del cerro Chulín, a unos tres mil seiscientos metros sobre el nivel del mar.

La primera comunicación científica sobre estas pictografías se debe a Eric Boman, que publicó, en su trascendental obra sobre la puna (1), unos pocos dibujos acompañados de una descripción.

Es indudable que aunque los pintores de Inca Cueva han logrado alcanzar un alto grado de belleza estética, en las representaciones artísticas de los motivos geométricos, de animales o de figuras humanas, los orígenes de todos estos elementos hay que buscarlos, según algunas interpretaciones, en las misteriosas creencias religiosas de índole mágica y no en el simple goce de la belleza. De esta forma la pintura realizada por el hombre primitivo se ejecutó para ser utilizada para un fin determinado.

Se dice que la religión es en sus comienzos una forma de obtener éxitos. De esta manera, para el indígena primitivo, éxito es tener suerte en la caza. Para que el hombre primitivo sea feliz debe hallar buenos animales y cazar cuantos pueda y además obtener otros para librarse de la destrucción y de la muerte. Por todo ello el éxito del cazador depende de varios factores, de su pericia, de la magia que le asegure aquello y también de escapar a la muerte. Es por todo esto que en las pinturas de la gruta de Inca Cueva están representados los grandes esfuerzos que realizaron los hombres primitivos para lograr asegurar el sustento y su conservación.

El número de figuras que se contaron y que indudablemente pertenecieron a distintas épocas, es numeroso. Además de las figuras de auquénidos, que predominan en los dos paneles menores, se dan algunos conjuntos integrados por formas antropomorfas que se intercalan con siluetas sencillas y con figuras geométricas, que en ciertos sectores del friso principal dominan totalmente. Aunque el mayor número de los animales están representados en actitud de reposo o sencillamente erguidos, otros presentan suaves movimientos o corren veloces. En la mayoría de las figuras humanas o de animales hay detalles de vivo realismo y de observación, como el grupo de llamas que caminan atadas, el hombre que parece que llevan prisionero, el que está sentado, el grupo danzante, el grupo de guerreros.

La mayoría de las figuras de animales son pinturas monocromas y en otras han utilizando para su ejecución dos colores. Los frisos del abrigo de Inca Cueva nos muestran el uso de los colores negro, blanco y rojo. El negro se obtenía del carbón vegetal; el blanco de marga calcinada, y de ocres el color rojo. Estas sustancias se mezclaban con grasa animal y tal vez con jugos vegetales.

Así como las pinturas donde están representadas las figuras de hombres montados a caballo, constituyen un conjunto de relativa facilidad para situarlas cronológicamente, dentro de los límites de un período, ya que son posthispánicas, no ocurre lo mismo con las otras representaciones, y por el contrario se está lejos de haber encontrado, por el momento, una solución satisfactoria. Pocos problemas de la arqueología americana han suscitado tantas discusiones como el de la cronología del arte rupestre. Falta, para que sirva de base, un conocimiento cabal de las diversas áreas arqueológicas y de esta forma integrar los diferentes motivos y estilos dentro de las correspondientes culturas.

Los diversos grupos culturales, de cazadores y de agricultores, que se han asentado a lo largo de cientos de años en el noroeste argentino, ocuparon el área un período de tiempo tal como para que aceptemos complicadas evoluciones en los motivos representados. Además, debemos tener en cuenta la coexistencia del arte geométrico con el naturalista, que se halla dibujado en otras estaciones arqueológicas, donde no pueden, por lo tanto, realizarse secuencias cronológicas entre esos dos tipos de elaboración artística.

Para ser considerados los abrigos con pictografías como sitios sagrados por los hombres que los pintaron, debemos pensar en un largo período de utilización de tales santuarios y por lo tanto debemos buscar una cronología limitada.

Si a los frisos de Inca Cueva, que cubren treinta y cinco metros de pared de la gruta, agregamos las figuras sueltas, pintadas en otros abrigos y los numerosos petroglifos que se hallan cercanos al lugar, y pensamos en los constantes descubrimientos que se vienen realizando día a día, podremos tener una idea de la densidad de restos de una población, que aunque no muy numerosa, vivió durante cientos de años por esos cerros, donde hoy emociona descubrir esas partes de espíritu fosilizado.

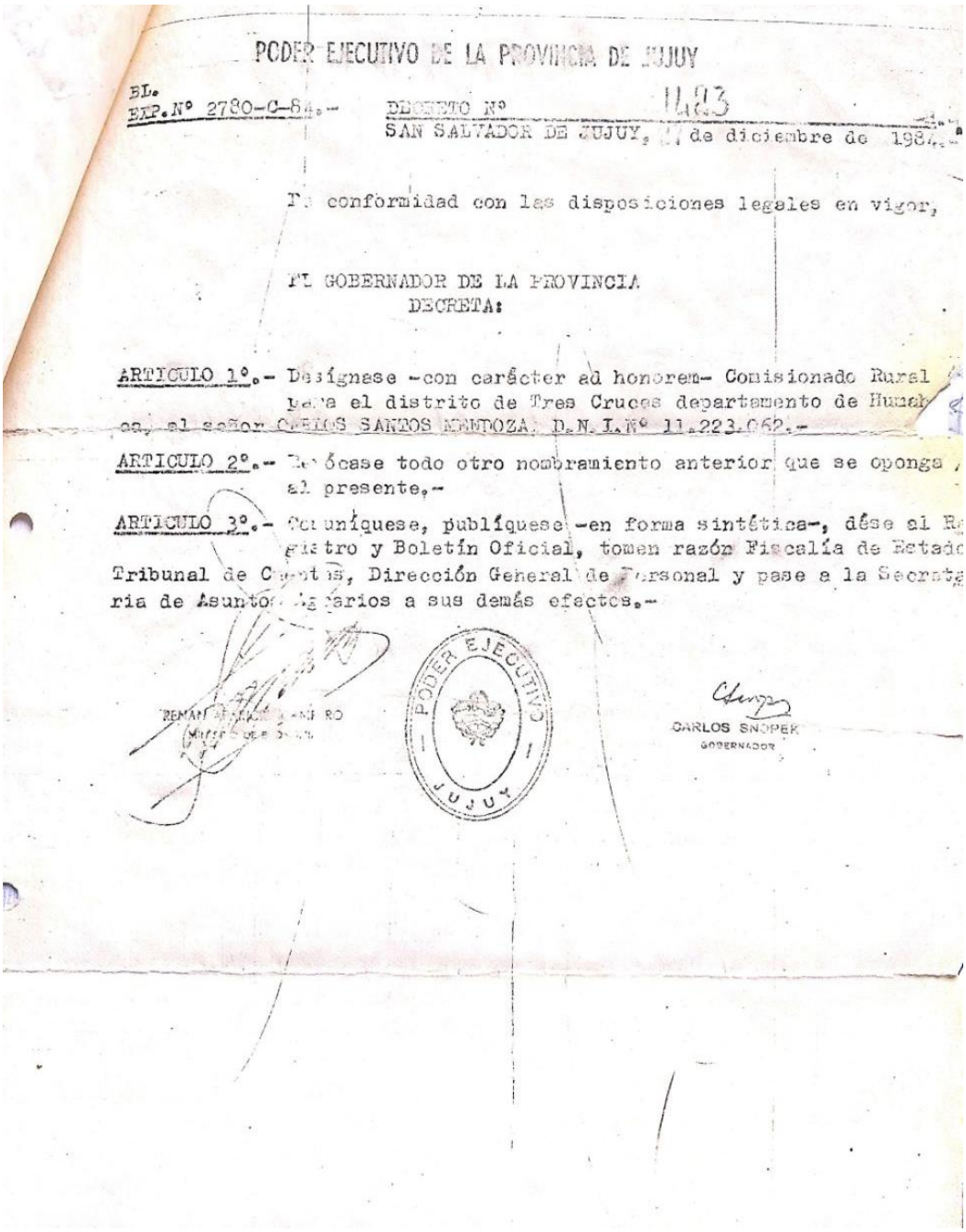
(1) E. Boman: "Antiquités de la Région Andine de la République Argentine et du Désert D'Atacama". Paris, 1908.

ISSN: 2718-8310

Publicado por Diario “La Prensa”. No se han anexado las imágenes publicadas en el artículo por su escasa visibilidad en el manuscrito original.

Documento 11

Decreto N° 1423, 27 de diciembre de 1984.



PODER EJECUTIVO DE LA PROVINCIA DE JUJUY

EXP.Nº 2780-C-84.- DECRETO Nº 1423
SAN SALVADOR DE JUJUY, 27 de diciembre de 1984.-

En conformidad con las disposiciones legales en vigor,

EL GOBERNADOR DE LA PROVINCIA
DECRETA:

ARTICULO 1º.- Designase -con carácter ad honorem- Comisionado Rural para el distrito de Tres Cruces departamento de Humahuaca, al señor CARLOS SANTOS MENDOZA, D.N.I.Nº 11.223.062.-

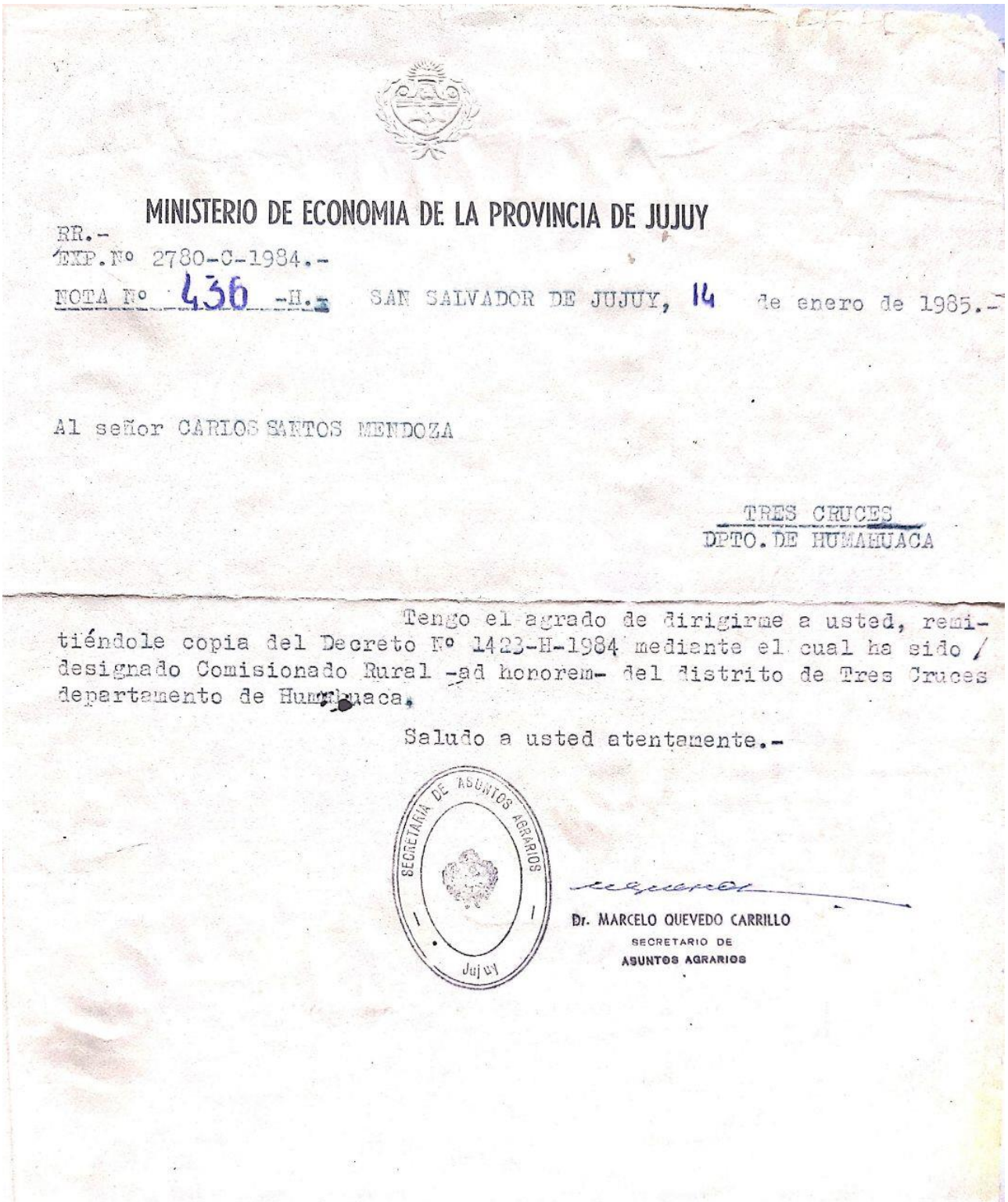
ARTICULO 2º.- Derógase todo otro nombramiento anterior que se oponga al presente.-

ARTICULO 3º.- Comuníquese, publíquese -en forma sintética-, dése al Registro y Boletín Oficial, tomen razón Fiscalía de Estado, Tribunal de Cuentas, Dirección General de Personal y pase a la Secretaría de Asuntos Agrarios a sus demás efectos.-

PODER EJECUTIVO JUJUY

CARLOS SNOPEK
GOBERNADOR

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310



MINISTERIO DE ECONOMIA DE LA PROVINCIA DE JUJUY

RR.-
EXP.Nº 2780-C-1984.-
NOTA Nº 436 -H.- SAN SALVADOR DE JUJUY, 14 de enero de 1985.-

Al señor CARLOS SANTOS MENDOZA

TRES CRUCES
DPTO. DE HUMAHUACA

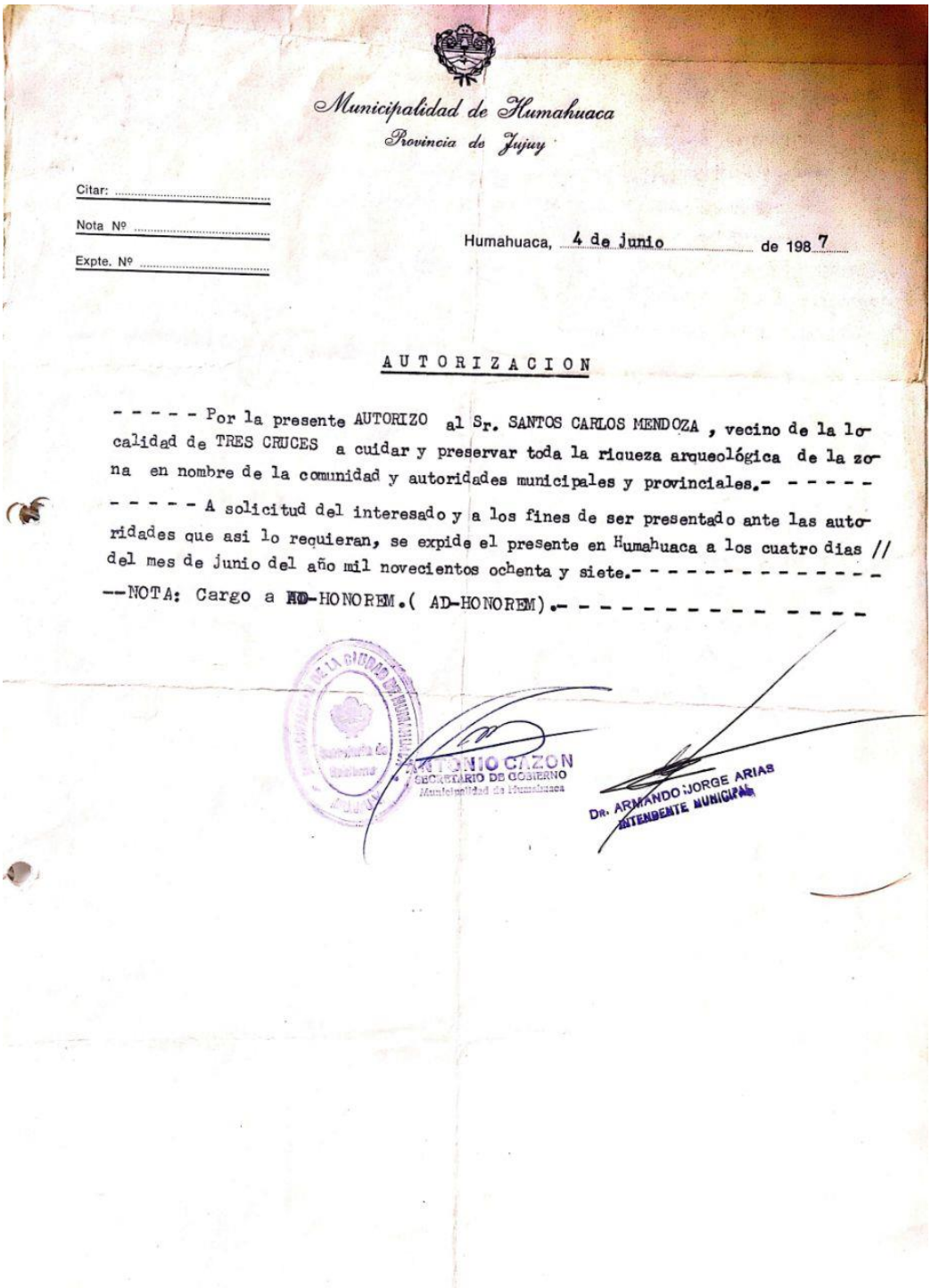
Tengo el agrado de dirigirme a usted, remitiéndole copia del Decreto Nº 1423-H-1984 mediante el cual ha sido designado Comisionado Rural -ad honorem- del distrito de Tres Cruces departamento de Humahuaca.

Saludo a usted atentamente.-

SECRETARIA DE ASUNTOS AGRARIOS
Jujuy

Dr. MARCELO QUEVEDO CARRILLO
SECRETARIO DE
ASUNTOS AGRARIOS

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310



Municipalidad de Humahuaca
Provincia de Jujuy

Citar: .....
Nota Nº .....
Expte. Nº .....

Humahuaca, 4 de Junio de 1987

AUTORIZACION

- - - - - Por la presente AUTORIZO al Sr. SANTOS CARLOS MENDOZA , vecino de la localidad de TRES CRUCES a cuidar y preservar toda la riqueza arqueológica de la zona en nombre de la comunidad y autoridades municipales y provinciales.- - - - -
- - - - - A solicitud del interesado y a los fines de ser presentado ante las autoridades que asi lo requieran, se expide el presente en Humahuaca a los cuatro dias // del mes de Junio del año mil novecientos ochenta y siete.- - - - - - - - - - - - - -
--NOTA: Cargo a AD-HONOREM.(AD-HONOREM).- - - - - - - - - - - - -

ANTONIO CRZON
SECRETARIO DE GOBIERNO
Municipalidad de Humahuaca

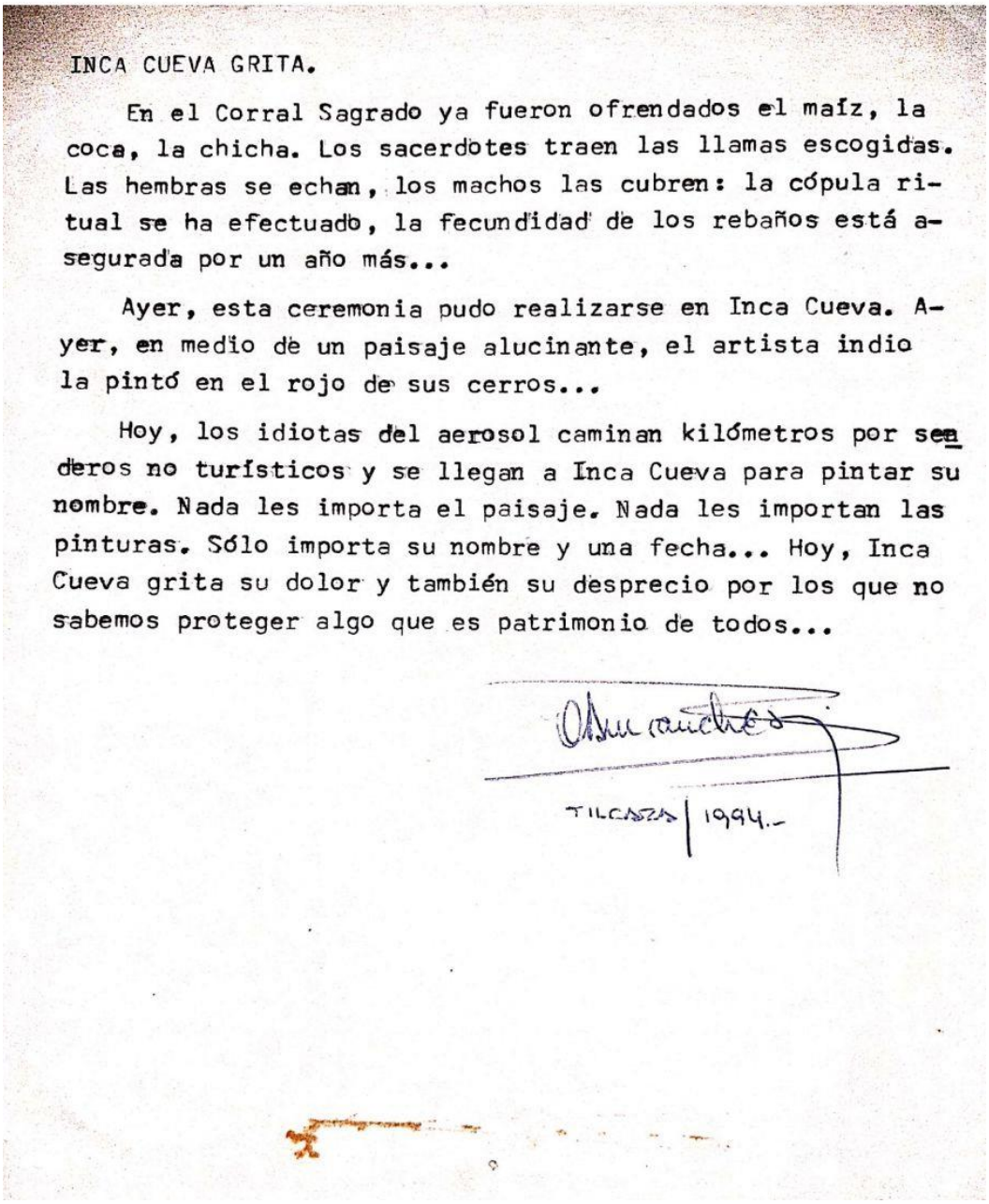
DR. ARMANDO JORGE ARIAS
INTENDENTE MUNICIPAL

Documentación proporcionada por el ex Comisionado Rural, Sr. Carlos Santos Mendoza (23/12/2022).

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

Documento 12

Inca Cueva grita.



INCA CUEVA GRITA.

En el Corral Sagrado ya fueron ofrendados el maíz, la coca, la chicha. Los sacerdotes traen las llamas escogidas. Las hembras se echan, los machos las cubren: la cópula ritual se ha efectuado, la fecundidad de los rebaños está asegurada por un año más...

Ayer, esta ceremonia pudo realizarse en Inca Cueva. Ayer, en medio de un paisaje alucinante, el artista indio la pintó en el rojo de sus cerros...

Hoy, los idiotas del aerosol caminan kilómetros por senderos no turísticos y se llegan a Inca Cueva para pintar su nombre. Nada les importa el paisaje. Nada les importan las pinturas. Sólo importa su nombre y una fecha... Hoy, Inca Cueva grita su dolor y también su desprecio por los que no sabemos proteger algo que es patrimonio de todos...

TILCARA | 1994.-

Escrito proporcionado por Alicia Fernández Distel (06/01/2022).

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

Documento 13

Decreto-Ley N° 15-G-(SG) (Febrero de 1966)

INTERVENCION FEDERAL

PODER EJECUTIVO DE LA PROVINCIA DE JUJUY

H.C.
EXP.Nº 176 -I-1966.-

DECRETO-LEY Nº 15 -G-(SG).-
SAN SALVADOR DE JUJUY, // de febrero de 1966.

VISTO:

La urgente necesidad de proteger los yacimientos arqueológicos de la provincia, frente a excavaciones de todo tipo realizadas por aficionados, sin discriminación alguna, con carencia absoluta de conocimientos científicos, lo cual hace que la destrucción de piezas y de horizontes arqueológicos, alcance proporciones alarmantes;

Que, por otra parte, se ha comprobado que quienes así proceden lo hacen con absoluta indiferencia, respeto y consideración, dejando a descubierto restos humanos en un total abandono, con lógica indignación de los pobladores autóctonos vecinos, que ven así profanadas las tumbas de sus antepasados;

Que la Provincia de Jujuy durante decenios ha sido fuente de provisión de piezas arqueológicas de gran valor que hoy se exhiben en Museos, Universidades, Casas de Estudio y colecciones privadas del país y del extranjero; sin que el Estado Jujeño se haya visto favorecido con una lógica participación, en ningún sentido;

Que frente a este tipo de excavaciones y extracciones clandestinas, urge adoptar medidas de preservación y protección de los yacimientos existentes en la Provincia, con miras a una ulterior investigación y explotación / científica;

Que lo expuesto precedentemente no importa desconocer la contribución científica que en su oportunidad prestaron al acervo cultural arqueológico del país, instituciones oficiales y particulares, que por el contrario es digno reconocer y valorar en todo sentido;

Que del mismo modo, procede intervenir enérgicamente para evitar la comercialización clandestina de piezas arqueológicas extraídas subrepticiamente de yacimientos en la Provincia (piezas de oro, plata, piedra y cerámica, etc.), dando lugar a transacciones especulativas sin límites;

Que gran cantidad de piezas o colecciones de gran valor, han sido extraídas la más de las veces ocultamente y llevadas a otros puntos del // país o del extranjero con absoluta impunidad y ligereza, sin medir el daño // irreparable que se infiere al acervo cultural y patrimonial del Estado;

Por ello,

EL INTERVENTOR FEDERAL EN LA PROVINCIA, EN EJERCICIO DEL PODER LEGISLATIVO Y EN ACUERDO DE MINISTROS, DECRETA CON FUERZA DE LEY:

ARTICULO 1º.- Declárase de utilidad pública en todo el territorio de la Provincia los yacimientos arqueológicos y paleontológicos.-

ISSN: 2718-8310

11.2. Tablas

Tabla 3. Resumen de reclamos realizados en pandemia.

Fecha	Enunciado	Contenido
28 Marzo 2020	Collage Denuncia publicado en la página de Facebook “Yo amo el norte argentino”: POR FAVOR AYUDAME A DIFUNDIR!! En Uquia llueve por estos días, han paralizado nuevamente las obras, y en esta PRECARIEDAD han dejado la Iglesia Patrimonio Histórico Nacional, cobijo de la colección pictórica de Ángeles Arcabuceros y cuyas paredes suman 329 años de historia.	
02 Abril 2020	Carta denuncia a Nación MINIST. DE CULTURA CNMLyBH Sra.Teresa Anchorena monumentos@cnmlh.gob.ar	(...)Es muy lastimoso y preocupante ver el estado de abandono de las obras, sus paredes perforadas, expuestas, con el techo de cardón a la vista y apenas cubierto con un par de estrechas lonas que dejan pasar la lluvia sobre reliquias que aún se encuentran en su interior, como ser su altar tallado a mano en madera dorado a la hoja.
02 Mayo 2020	Registro fotográfico, vista del Retablo (obra parada).	

ISSN: 2718-8310

03 Mayo 2020	Misa presidida por Padre Miguel en el día de la Santa Cruz y San Francisco de Paula	
04 Mayo 2020	Collage Denuncia publicado en la página de Facebook “Yo amo el norte argentino”: Estado de la Iglesia San Francisco de Paula año 1691, cobijo de la valiosísima colección cuzqueña de los ÁNGELES ARCABUCEROS	
04 Mayo 2020	Publicación del diario El Tribuno de Jujuy.	
13 Mayo 2020	Publicación en AHORAJUJUY.COM	**Preocupa a los humahuaqueños el deterioro de la iglesia de Uquía y piden que se reanuden las obras**

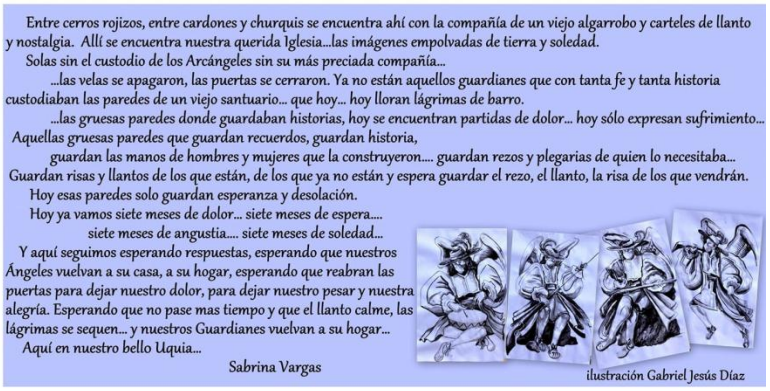
13 Mayo 2020	Publicación en QUE**PASA**JUJUY (https://www.quepasajujuy.com.ar/nota/96317-una-de-las-iglesias-mas-antiguas-de-jujuy-se-encuentra-al-borde-del-derrumbe/)	**Una de las iglesias más antiguas de Jujuy se encuentra al borde del derrumbe** Vecinos de la localidad de Uquia aseguran que las obras en la iglesia se abandonaron y presenta gran deterioro….
13 Mayo 2020	Collage Reclamo por Obra Parada	
17 Mayo 2020	Publicación en Todo Jujuy (https://www.todojujuy.com/jujuy/uquia-los-vecinos-piden-agilidad-la-restauracion-la-iglesia-n134569)	**Uquía: los vecinos piden agilidad en la restauración de la iglesia** El Gobierno asegura que la obra en Uquía está en marcha pero "paralizada" porque están evaluando los daños reales del edificio para su restructuración.
19 Mayo 2020	Registro fotográfico, comienzan trabajos de testeo de suelo	
26 Mayo 2020	Creación en facebook del grupo “Recuperemos la IGLESIA DE LA SANTA CRUZ Y SAN FRANCISCO DE PAULA”.	Descripción: Visualizar la situación del edificio de la Iglesia de la Santa Cruz y San Francisco de Paula, ubicada en el Pueblo de Uquía. Declarada Monumento Histórico Nacional en 1941, integra la región Quebrada de Humahuaca y las Declaraciones de 'Patrimonio de la Nación Argentina' y 'Patrimonio de la Humanidad' por la UNESCO.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

31 Mayo 2020	Collage reclamo por el retablo	
31 Mayo 2020	Manifestación frente a la Iglesia, pegatina de carteles en reclamo con Bendición del Obispo Félix Paredes.	
01 Junio 2020	Entrevista en Radio Nacional Jujuy, La Radio Pública (https://www.radionacional.com.ar/obras-paralizadas-de-la-iglesia-de-uquia/)	**Obras paralizadas de la Iglesia de Uquia**
04 Junio 2020	Publicación en la página PRISIONERO EN ARGENTINA (https://prisioneroenargentina.com/index.php/2020/05/17/carta-abierta-al-gobernador-gerardo-morales-de-jujuy/)	**CARTA ABIERTA AL GOBERNADOR GERARDO MORALES DE JUJUY por Ariel Valdiviezo** Con profundo dolor, me han llegado una noticia que como argentino y como jujeño me da vergüenza ajena...De esta noticia he tomado conocimiento por medio de Facebook, ya que ningún medio lo ha publicado, ni aun los mismos de mi querido Jujuy, pude observar por medio de desgarradoras fotografías el estado en que se encuentra actualmente la iglesia del pueblo de Uquía, como consecuencia de su inoperancia y de su desinterés por aspectos que hacen al patrimonio histórico nacional y de la humanidad
04 Junio 2020	Publicación en Cadena 3 (https://www.cadena3.com/noticia/viva-la-radio/piden-retomar-la-restauracion-de-	**Piden retomar la restauración de iglesia histórica en Jujuy** El obispo de la Prelatura de Humahuaca, Félix Paredes Cruz, aseguró a Cadena 3 que urge retomar los trabajos en la iglesia.

ISSN: 2718-8310

	iglesia-historica-en-jujuy_262117)	"El ícono que es la iglesia de Uquía está declarada Monumento Histórico Nacional. La comunidad ha manifestado su preocupación a través de oraciones y peticiones a los responsables tanto de la Provincia como de la Nación, a ver si pueden retomar las obras que han quedado abandonadas", dijo.
08 Junio 2020	Publicación realizada en el grupo de Facebook "Recuperemos la IGLESIA DE LA SANTA CRUZ Y SAN FRANCISCO DE PAULA"	
14 Junio 2020	Movida cultural "Los Ángeles Arcabuceros piden regresar a la Iglesia" con los artistas: en dibujos Gabriel Jesús, danza Mariela Cazón, poema Sabrina Vargas, artesanías Segarra y Vélez y otros.	

18 Junio 2020	Publicación en el grupo de Facebook "Recuperemos la IGLESIA DE LA SANTA CRUZ Y SAN FRANCISCO DE PAULA" poema escrito por la Sra. Sabrina Vargas con ilustraciones de Gabriel Jesús Diaz, vecinos de Uquia.	
20 Junio 2020	Publicación en INFOBAE (https://www.infobae.com/cultura/2020/06/20/que-paso-con-los-angeles-arcabuceros-y-la-iglesia-de-uquia-cronica-triste-de-una-restauracion-eterna/)	**¿Qué pasó con los Ángeles arcabuceros y la Iglesia de Uquía?: crónica triste de una restauración eterna.** Construida en 1691 y declarada Monumento Histórico Nacional en 1941, la capilla del pueblo norteño atraviesa su peor momento. Además, sus emblemáticas pinturas de la escuela cusqueña fueron trasladadas sin ningún tipo de cuidado. Infobae Cultura dialogó con vecinos, autoridades provinciales y miembros de la Comisión de Monumentos, entre otros, para conocer qué sucedió y cómo es el plan para que la iglesia vuelva a estar de pie
20 Junio 2020	Publicación en Jujuy al Momento (https://www.jujuyalmomento.com/uquia/que-paso-los-angeles-arcabuceros-y-la-iglesia-uquia-n108203)	**¿Qué pasó con los Ángeles arcabuceros y la Iglesia de Uquía?** La Iglesia de Uquía atraviesa su peor momento. El pueblo colocó un listón negro sobre el cartel que da a la ruta 9 como muestra del luto que sienten por la situación.
26 Junio 2020	Publicación en el canal de Youtube de Jujuy al Momento (https://www.youtube.com/watch?v=E2J-TQjFgmU&ab_channel=DiarioTodoJujuy)	**Informe sobre las imágenes de Uquía**
26 Junio 2020	Publicación en Todo Jujuy (https://www.todojujuy.com/jujuy/uquia-pasa-el-tiempo-y-crece-la-polemica-la-restauracion-la-iglesia-n135983)	**Uquía: pasa el tiempo y crece la polémica por la restauración de la iglesia** La obra de restauración comenzó en noviembre de 2019. No avanzaron con los trabajos y la iglesia permanece cerrada. Aseguran que los cuadros de los ángeles arcabuceros no están bien conservados y otros señalan que la restauración implicó más trabajo por el deterioro que sufrió el edificio con el paso del tiempo.
28 Julio 2020	Publicación realizada en el grupo de Facebook "Recuperemos la IGLESIA DE LA SANTA CRUZ Y SAN FRANCISCO	(...) especialistas en construcciones en barro del CONICET se integran al equipo de trabajo que lleva adelante las obras en la Iglesia.

ISSN: 2718-8310

	DE PAULA”	

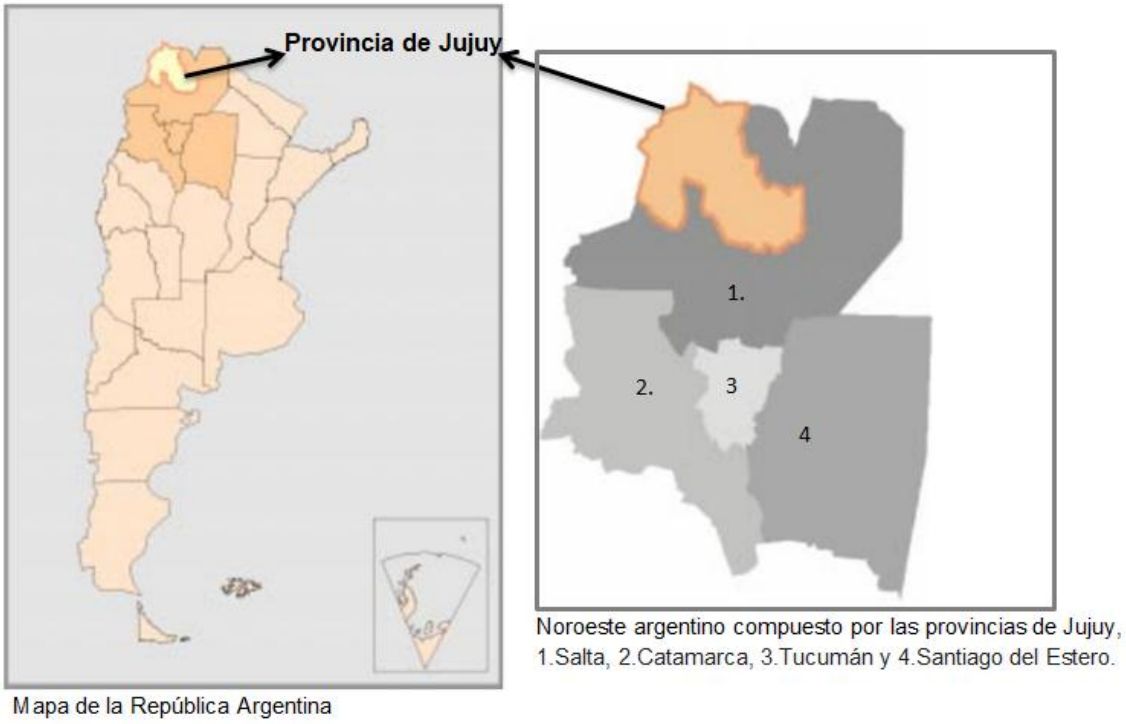
Tabla ampliada por la autora con publicaciones realizadas en distintos medios entre el 28 de marzo y el 28 de julio de 2020. Reproducido de manera parcial de: *Un año de reclamo en línea de tiempo*, edición: Patricia Tilio de Baspineiro.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

11.3. Figuras

Figura 1.

***Estado, Provincia y Región*



Mapa de la República Argentina

Noroeste argentino compuesto por las provincias de Jujuy, 1.Salta, 2.Catamarca, 3.Tucumán y 4.Santiago del Estero.



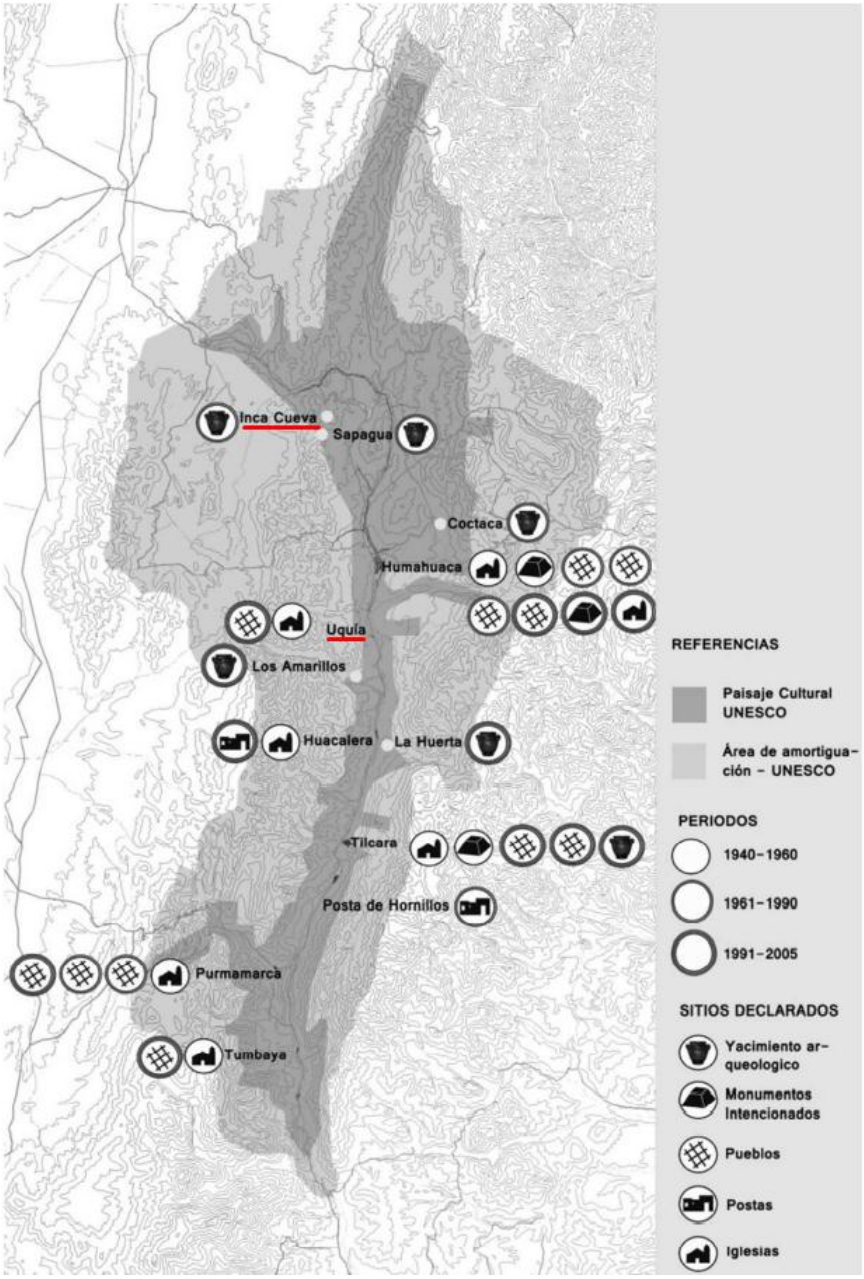
Mapa de la provincia de Jujuy. Departamentos: 1.Humahuaca, 2.Tumbaya y 3.Tilcara.

Adaptado de *"Quebrada de Humahuaca Un Itinerario Cultural de 10. 000 Años. Propuesta para la Inscripción a la Lista de Patrimonio Mundial de la UNESCO Provincia de Jujuy, República Argentina, 2002"* (p. 7) por Provincia de Jujuy.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

Figura 2.

**Objetos, sitios y el paisaje de la Quebrada declarado monumentos, lugares históricos o patrimonio, divididos en tres periodos (1940-1960, 1961-1990 y 1991-2005).*

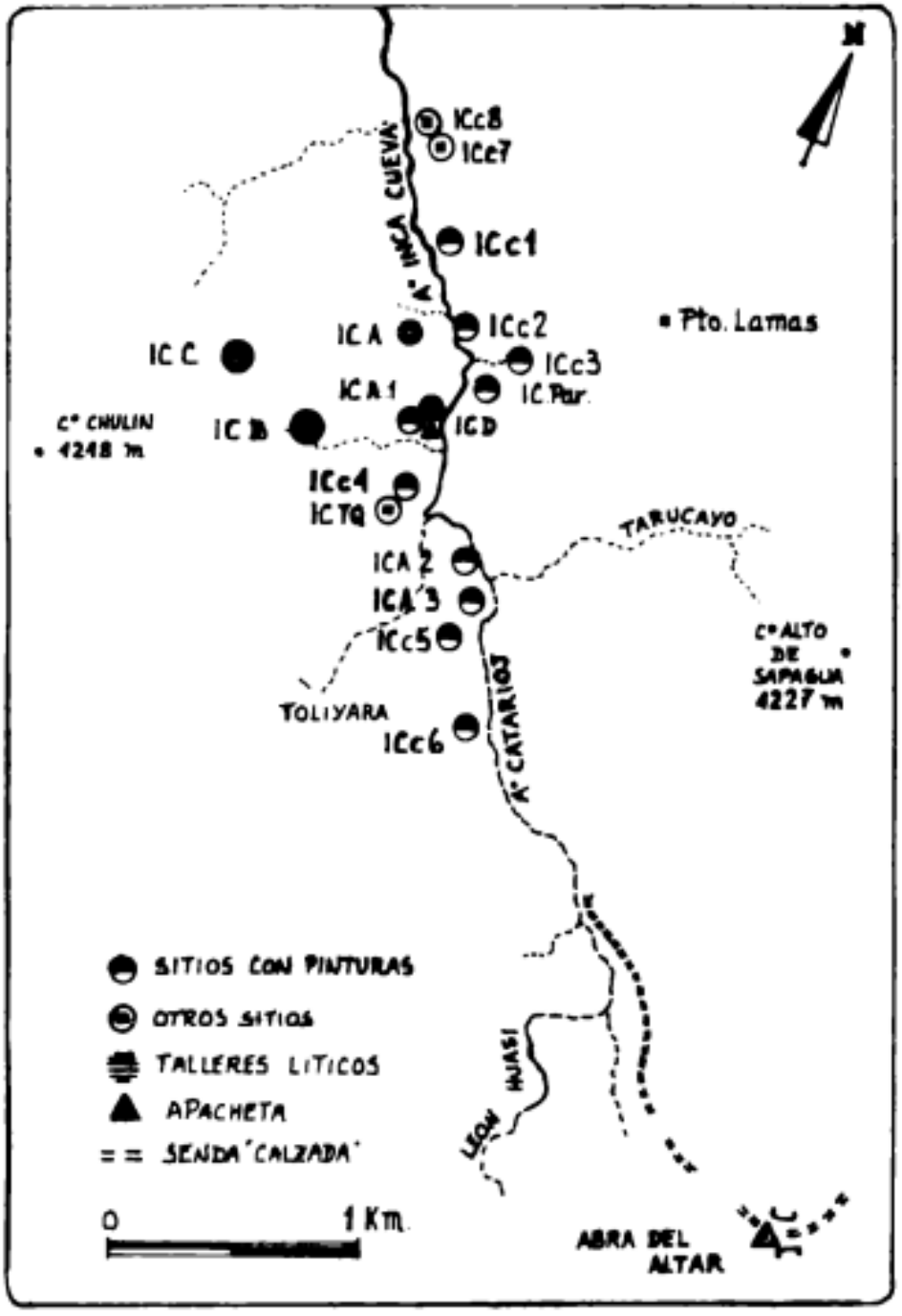


Se ha subrayado de color rojo los bienes en estudio (ubicados dentro de los límites declarados como Paisaje Cultura ante la UNESCO). Reproducido de "*La Institucionalización del patrimonio en la Quebrada de Humahuaca. El Caso de Purmamarca"* (p. 58), por C. Mancini y C. Tommei, Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy, (46).

Figura 3

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

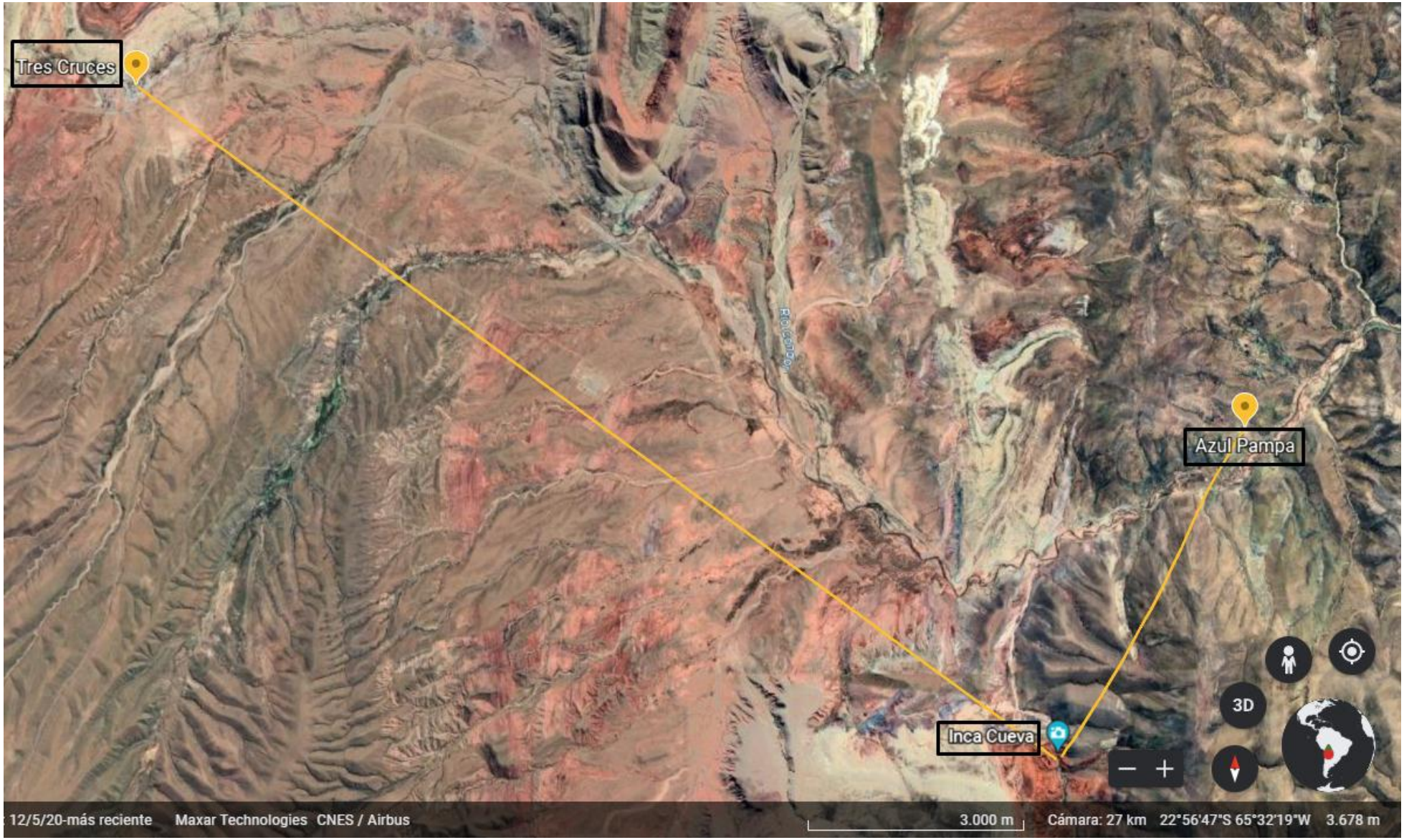
Croquis de los sitios de la Quebrada de Inca Cueva



Reproducido de “Aportes al estudio de Inca Cueva 1 (Departamento Humahuaca, Jujuy)” (p. 445), por C. Aschero (1979), Actas de las Jornadas de Arqueología del Noroeste argentino. Antiquitas.

Figura 4

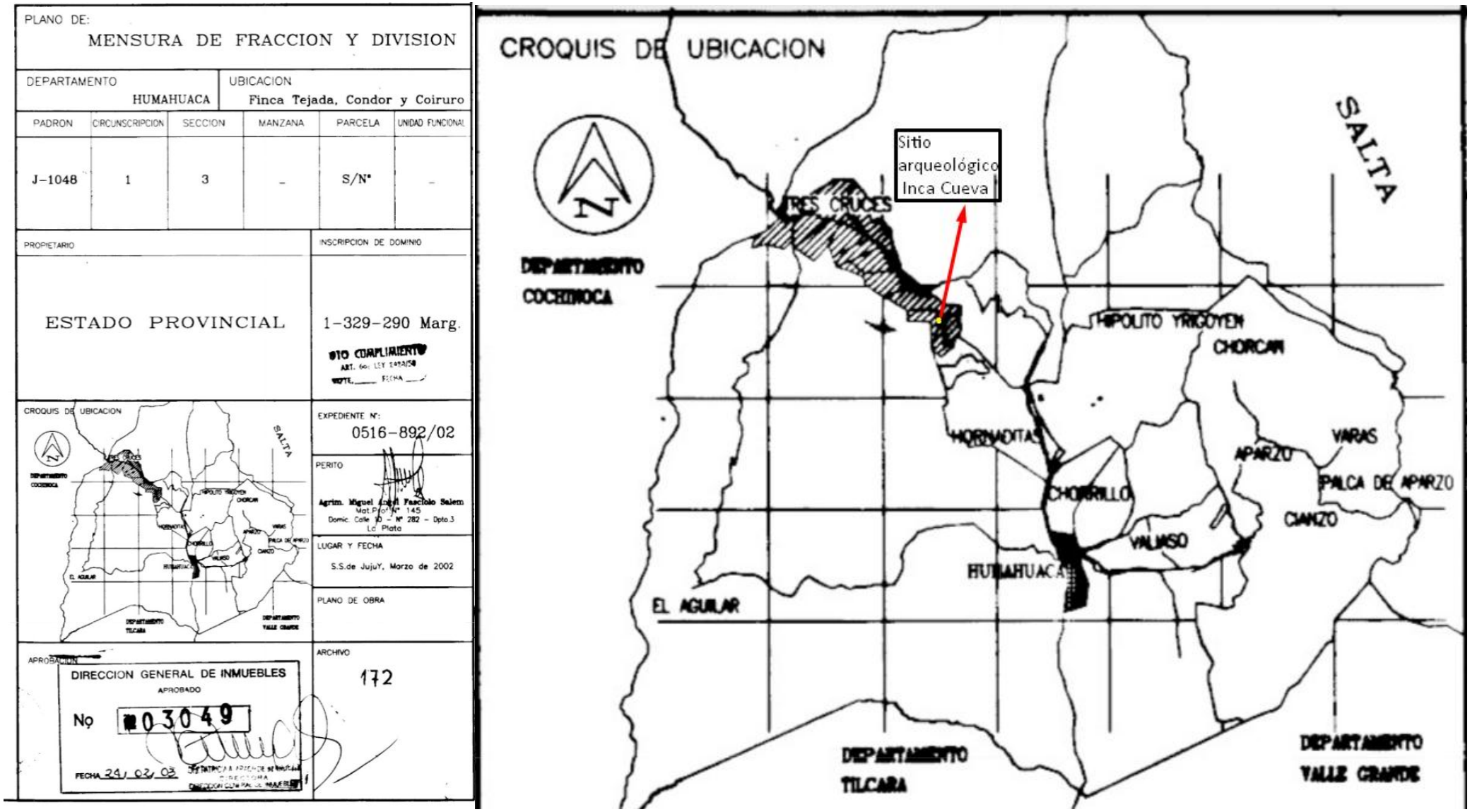
Distancia desde Inca Cueva (ICc1) hacia el Paraje Azul Pampa y la localidad de Tres Cruces.



Fuente: Google Earth.

Figura 5.a.

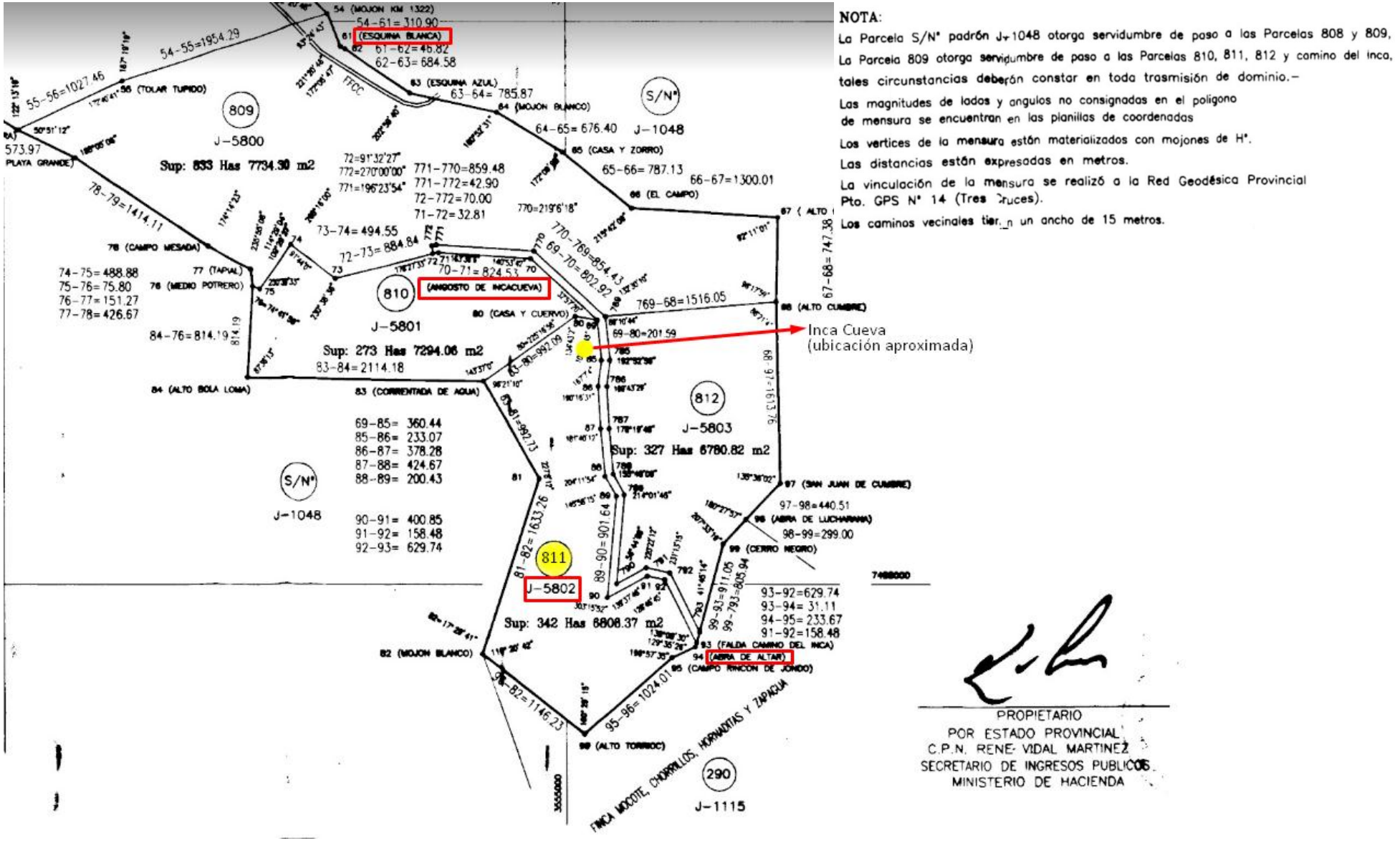
**Datos del plano de mensura de fracción y división N° 03049*



A la derecha se observa el croquis de Tres Cruces ampliado, editado señalando la ubicación aproximada del sitio arqueológico Inca Cueva. Reproducido de (fragmento seleccionado): Plano N° 03049, Dirección General de Inmuebles.

Figura 5.b.

** Ubicación de Inca Cueva en la parcela 811, padrón J-5802.*



El punto amarillo, señalado con una flecha indica el sitio arqueológico. Reproducido de: Plano N° 03049, Dirección General de Inmuebles.

Figura 5.c.

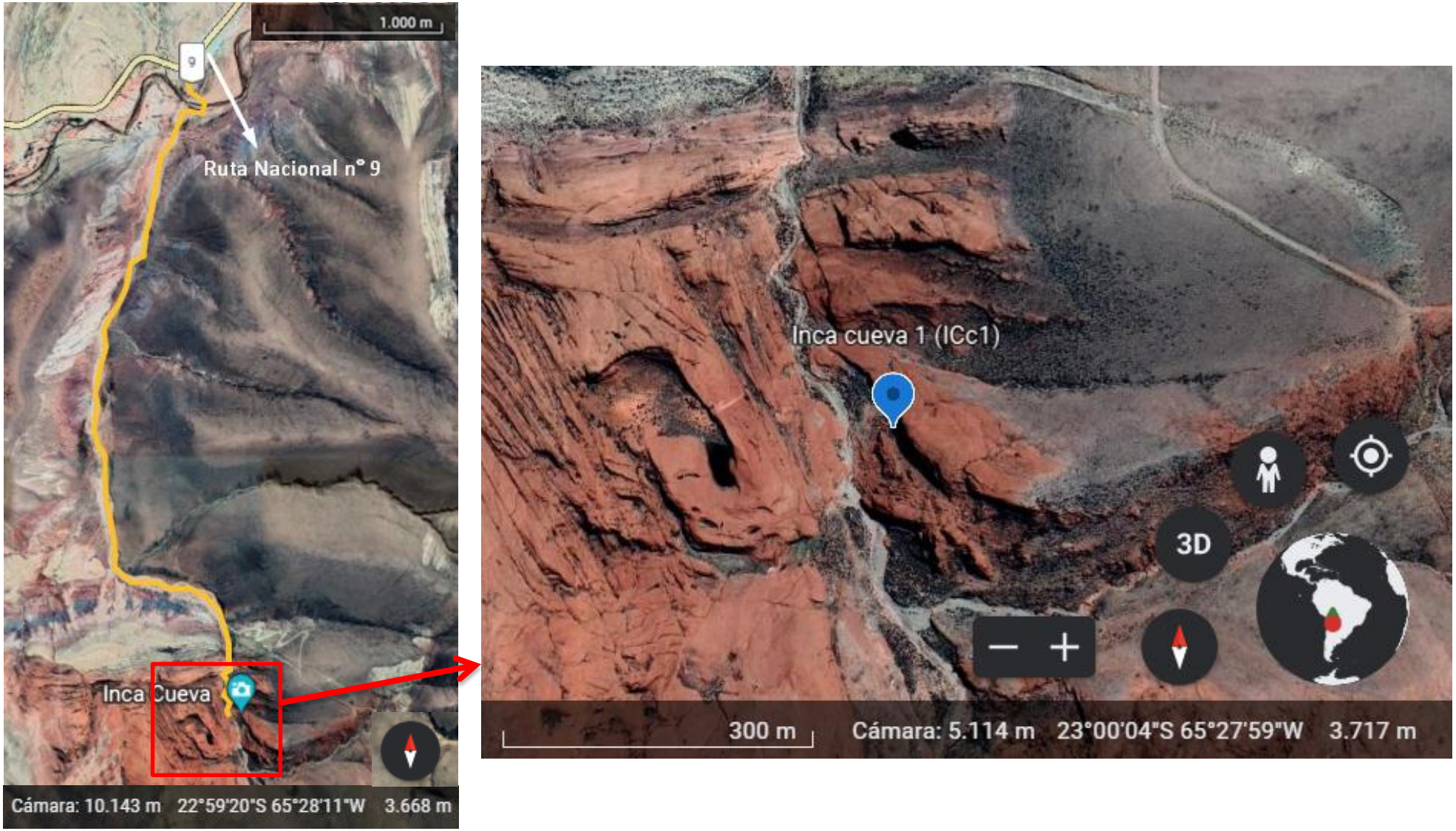
** Ubicación de Inca Cueva en la parcela 811 desde Google Earth.*



Fuente: fotografía proporcionada por la Dirección General de Inmuebles (Google Earth).

Figura 6

Ubicación geográfica de Inca Cueva 1 (ICc1)



Fuente: Google Earth.

ISSN: 2718-8310

Figura 7

Señalización del sitio Inca Cueva



Nota. En la imagen superior se observa un neumático pintado que señala la distancia aproximada hacia el sitio arqueológico. En la imagen inferior se aprecia la forma en que está colocado el neumático y un automóvil de turistas estacionado (fotografías tomadas el 19/12/2021).

ISSN: 2718-8310

Figura 8.a

Señalizaciones en el descenso



Nota. Para atravesar el río de debe bajar por un terraplén, el camino del mismo está indicado mediante una serie de flechas blancas (señaladas con un círculo rojo). La numeración de las fotografías corresponde al orden en que fueron tomadas al descender.

ISSN: 2718-8310

Figura 8.b

Río y bóveda a cruzar



Nota. En la imagen inferior se ve a menor distancia el viaducto.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

Figura 8.c

Iniciando el sendero



Nota. En la imagen superior se ve a detalle tres vías de tren colocadas a modo de poste al costado del sendero (estos se encuentran a unos metros tras cruzar la bóveda,). En la Imagen inferior se observa una flecha blanca, presente al inicio del camino (Fotografías tomadas el 16/12/2021).

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

Figura 8.d

Cartel, donado, con recomendaciones básicas.



C



Nota. La imagen superior muestra el cartel al ingreso de la Quebrada de Inca Cueva y en la imagen inferior se observa a mayor detalle el mismo. Fotografías tomadas el 19/12/2021.

ISSN: 2718-8310

Figura 9.

Vista de frente y lateral del alero (IC-c1)

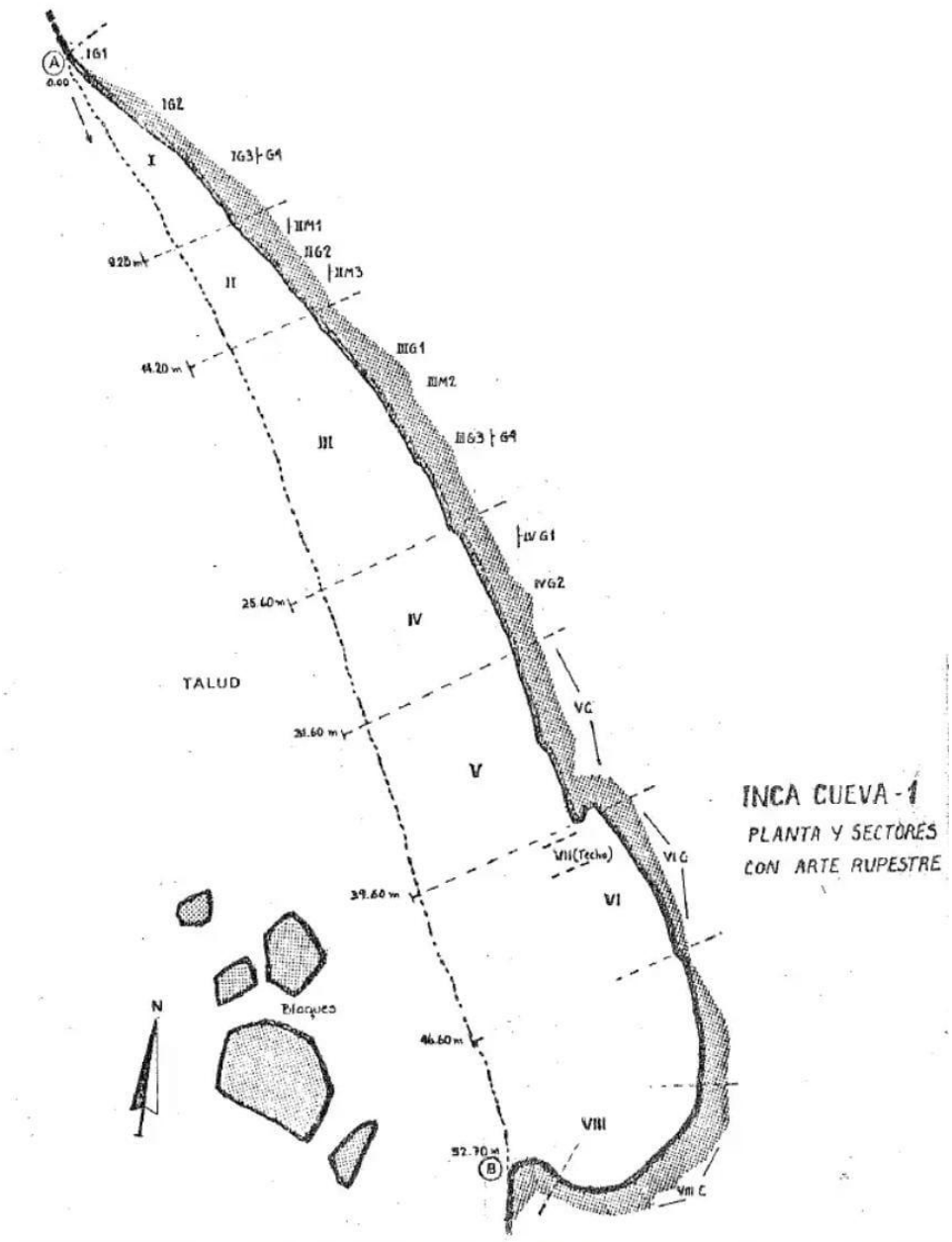


Nota. Fotografías tomadas el 16/12/2021 y el 18/12/2021 respectivamente.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

Figura 10.

Planta y sectores con arte rupestre de Inca Cueva



Nota. Reproducido de "Aportes al estudio de Inca Cueva 1 (Departamento Humahuaca, Jujuy)" (p. 445), por C. Aschero (1979), Actas de las Jornadas de Arqueología del Noroeste argentino. Antiquitas.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

Figura 11. a

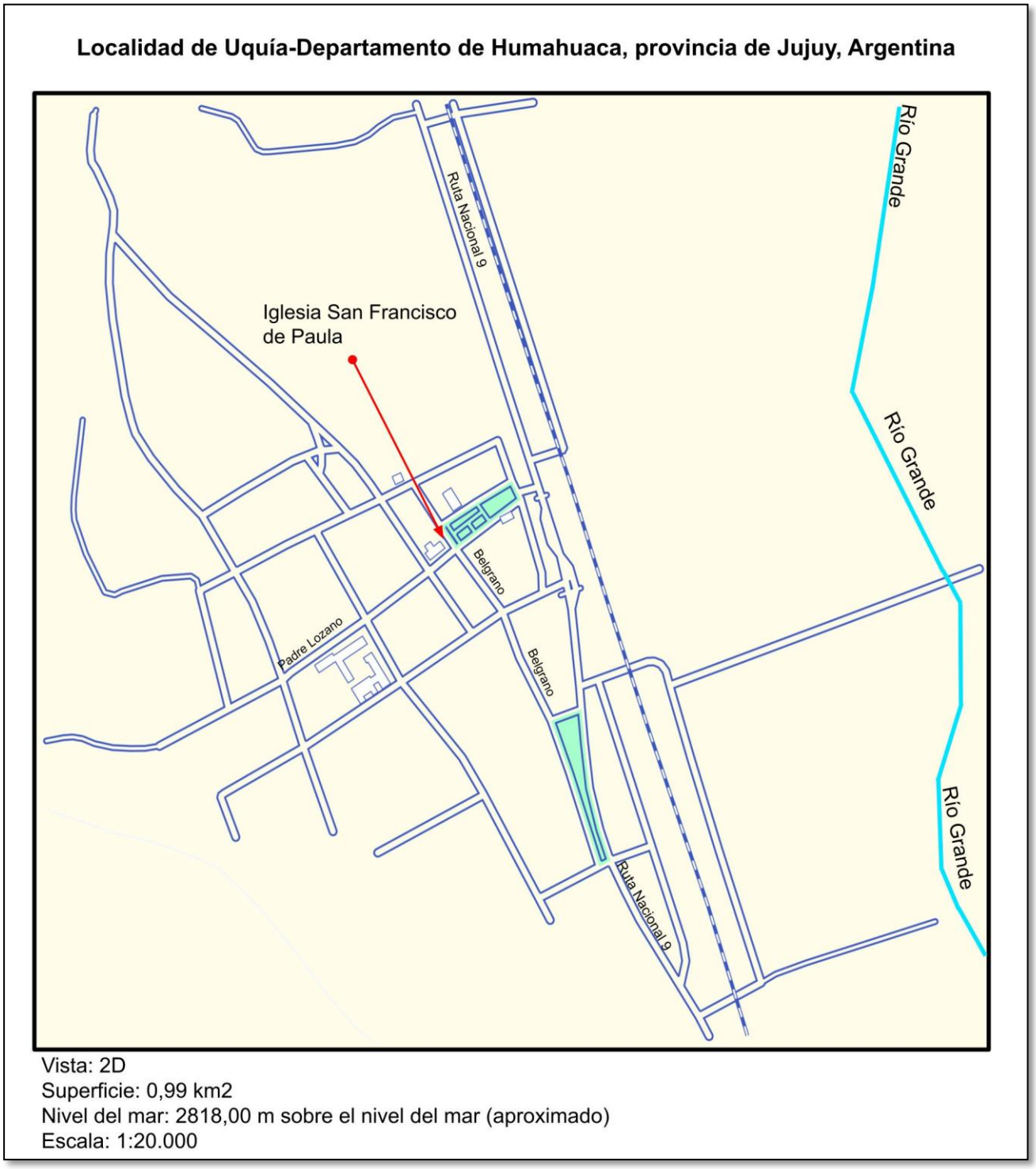
Ubicación geográfica de la Iglesia en la Comisión Municipal de Uquía



Nota. Fuente: Google Earht

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

Figura 11.b



Nota. Elaborado en CADMAPPER (Archivo tipo AutoCAD DFX), editado por la autora especificando ubicación de calles e Iglesia.

ISSN: 2718-8310

Figura 12

Ingreso a Uquía



Nota. La imagen superior muestra en ingreso a la Comisión Municipal. Abajo se observa de cerca el cartel de ingreso (Fotografías tomadas el 12/12/2021).

ISSN: 2718-8310

Figura 13

Iglesia de Uquía, vista desde el exterior



Nota. Fotografías tomadas el 12/12/2021.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

Figura 14

Distancia en kilómetros entre los bienes de estudio



Nota. Fuente: Google Earth.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

Figura 15.a

Escuadra de ángeles arcabuceros de Uquía



Nota. Imágenes enumeradas por la autora. De izquierda a derecha se observan los ángeles: 1**.** Eliel Potentia Dei, 2.Gabriel, 3.Hosiel y 4.Oziel Fortitudo Dei. Reproducido de: *Un tesoro en vasijas de Barro*, Prelatura de Humahuaca.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

Figura 15.b

Cuadros de los ángeles arcabuceros, Iglesia Uquía (Jujuy-Argentina).



Nota. Imágenes enumeradas por la autora. De izquierda a derecha se observan los ángeles: 5.Oziel Oblatio Dei, 6.Rafael, 7.Salamiel Pax Dei y 8.Uriel. Reproducido de: *Un tesoro en vasijas de Barro*, Prelatura de Humahuaca.

ISSN: 2718-8310

Figura 15.c

9. Cuadro del Ángel Yeriel Timor Dei, Iglesia Uquía (Jujuy-Argentina).



Nota. Cuadro perteneciente a la escuadra de ángeles arcabuceros de la iglesia de Uquía. Imágen enumerada por la autora. Reproducido de: *Un tesoro en vasijas de Barro*, Prelatura de Humahuaca.

Figura 16

Pinturas rupestres copiadas por Eric Boman.

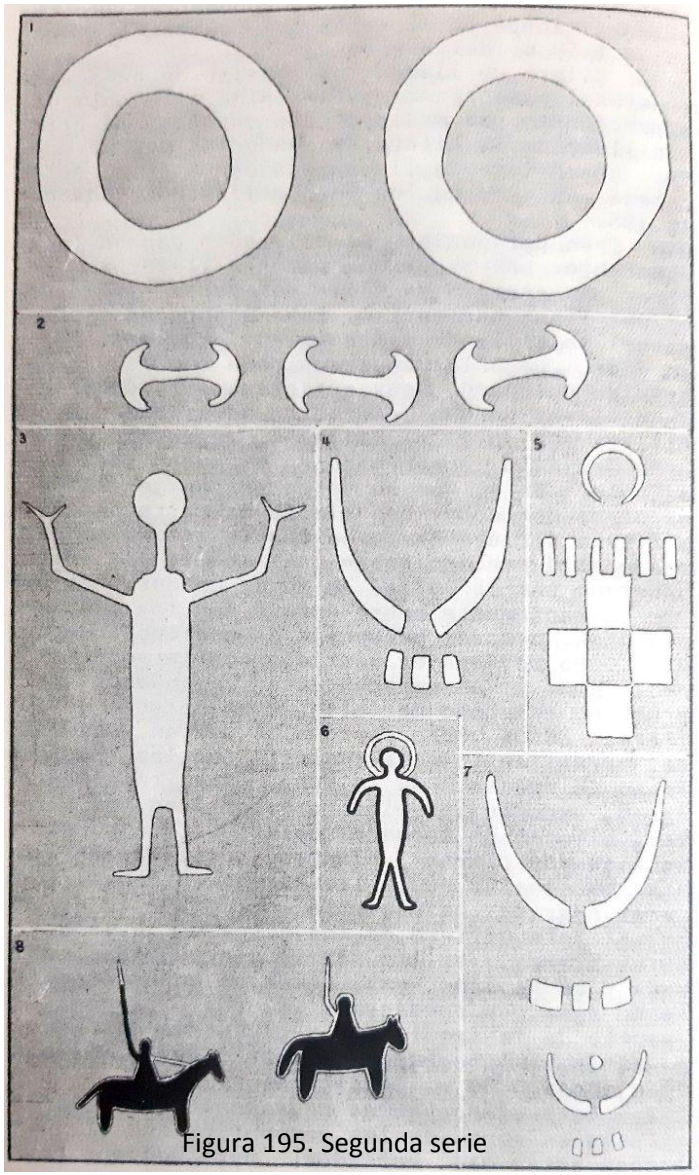


Figura 195. Segunda serie

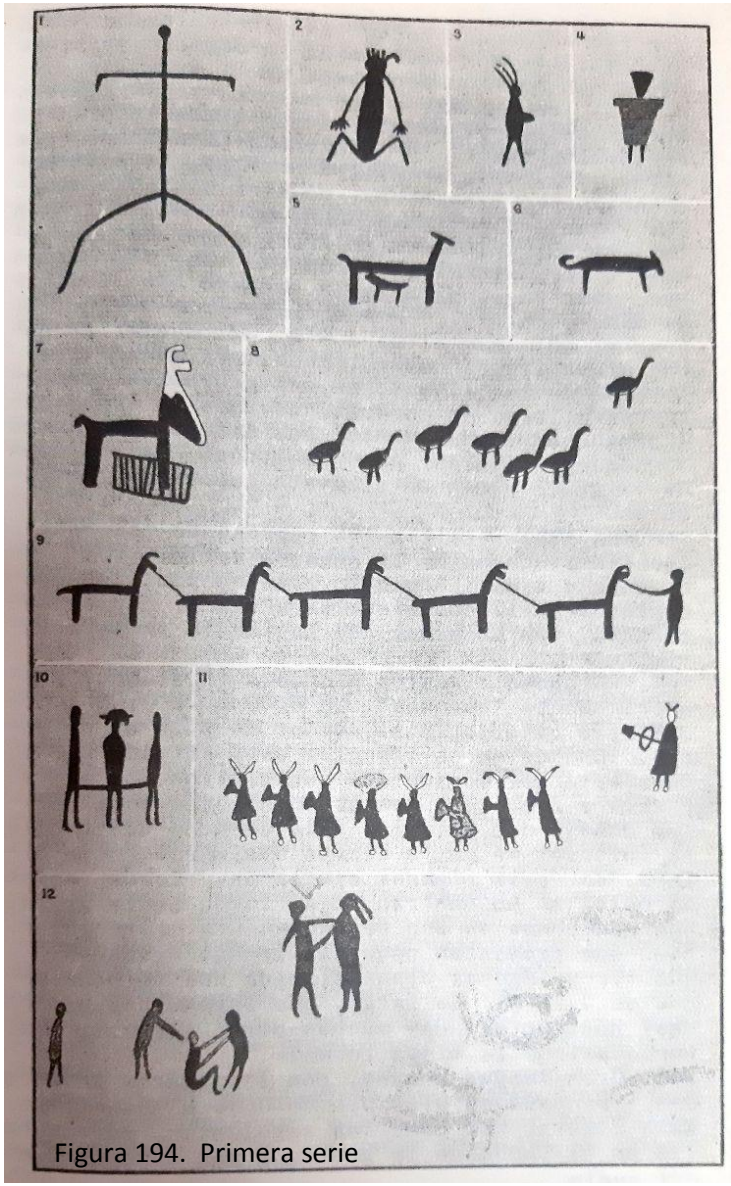


Figura 194. Primera serie

Reproducido de*: "Antiquités de la Région Andine de la République Argentine et du Désert d' Atacama"* (pp. 787-788) por E. Boman. Primera serie (estilo indio) constituida por las figuras n° 1-8 ubicadas en la pared lateral sur, n° 9-12 pertenecen al fondo. Segunda serie de mayores dimensiones a la anterior, realizadas según el autor posteriormente a la conquista española.

ISSN: 2718-8310

Figura 17.a.

Casa Museo Justiniano Torres Aparicio



1. Vista de frente de la Casa-Museo (14/12/2022). 2. Habitación donde se encuentran las piezas arqueológicas obtenidas en Inca Cueva 4 y otros sitios de la provincia de Jujuy (16/12/2022).

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

Figura 17.b.

Rosalía, Chulinita y Chulina.



1. Pieza inventariada C.J.T.A. (Casa Justiniano Torres Aparicio) n° 238: cuerpo femenino completo (esqueletario humano con ajuar). Nombrada Rosalía. 2. Pieza inventariada C.J.T.A. n° 239: entierro secundario de una niña en ataúd (esqueletario humano con ajuar y contenedor). Llamada Chulinita, (Imágenes 1 y 2 tomadas el 16/12/2021). 3. Pieza inventariada C.J.T.A. n° 240: cabeza humana disecada con cuello. Bautizada como Chulina, con una antigüedad de 5.260 ± 50 BP y 5.335±50 BP. (6.000 años-calibrados). Reproducido de: *Chulina, la abuela andina de Ötzi,* por Larrey y Dubal.

Figura 18

Inca Cueva, sección replicada por el artísta plástico Pellegrini.







1. Sección recuadrada del panel con arte rupestre reproducida (19/12/2022). 2. Vista a detalle.

3. Calco realizado por Luis Pellegrini en 1958 (imágenes 2 y 3 proporcionadas por Alicia Fernández Distel).

ISSN: 2718-8310

Figura 19.a

Inca Cueva en 1967

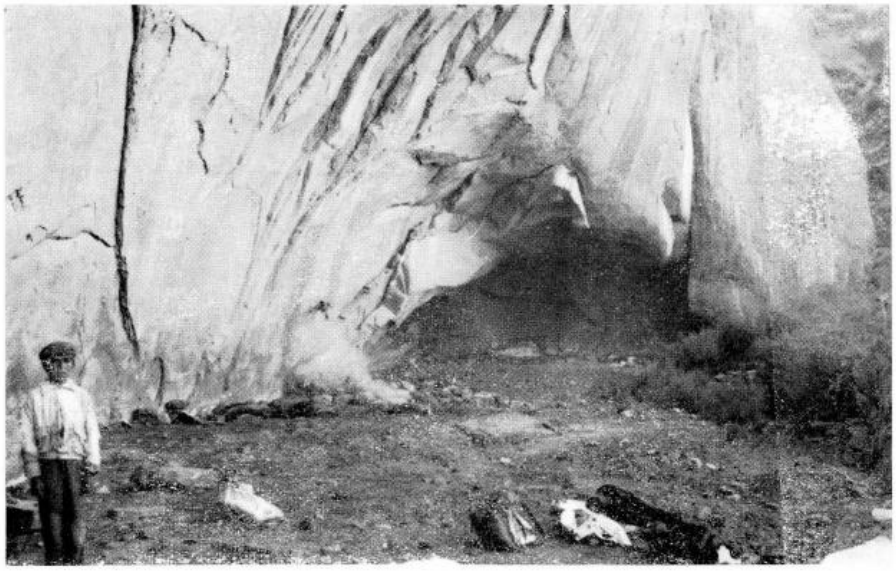


Foto 52

Aspecto de la Gruta del Inca, vista desde el abrigo.

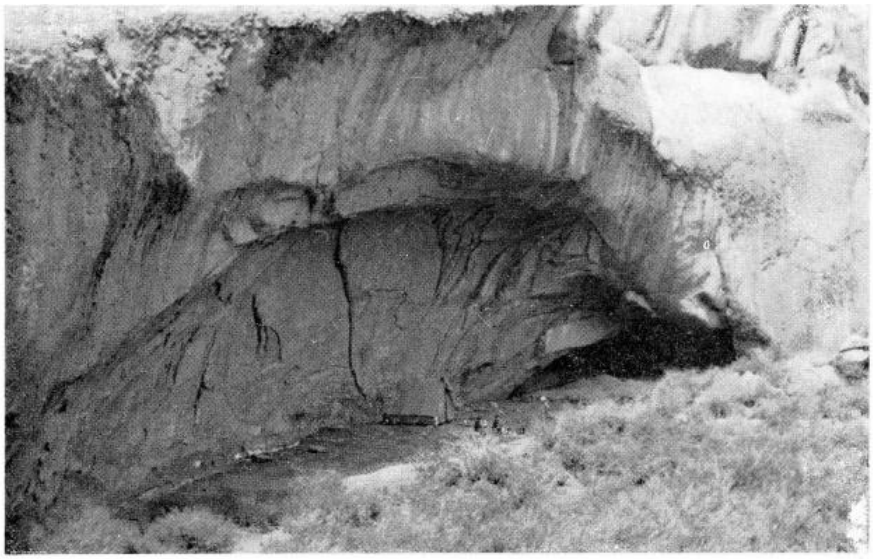


Foto 53

Visión total de Incacueva. Se aprecia el gran arco del abrigo y, hacia la derecha, la verdadera gruta. La vegetación se detiene al borde mismo de la línea imaginaria en que el reborde del techo se proyecta sobre el piso.

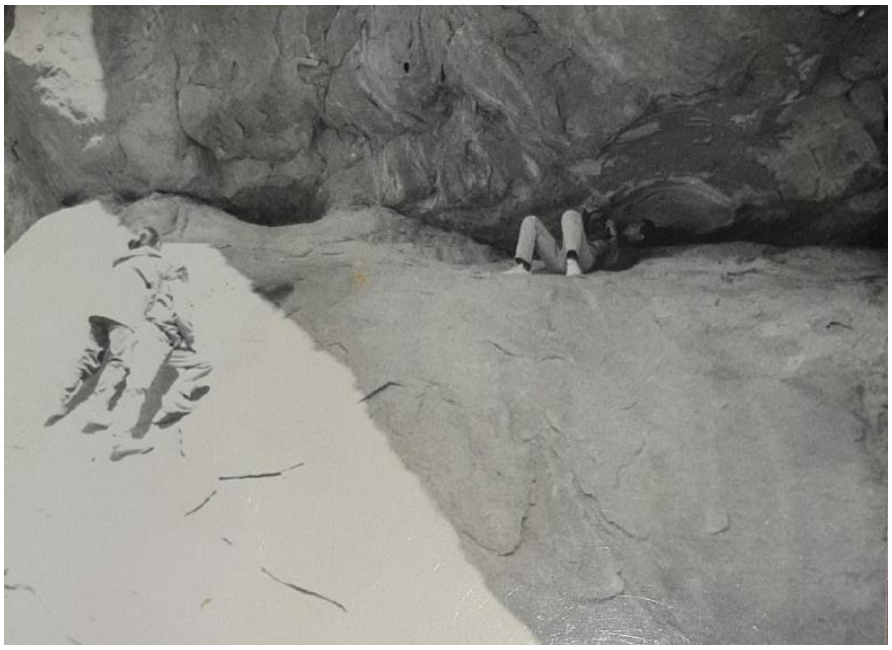
Reproducido de *"La Gruta del Inca: nueva contribución al estudio de la evolución de las culturas en el noroeste argentino"* (p. 253) por J. Fernández.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

Figura 19.b

Lugareños y arqueólogos en la década de 1970.

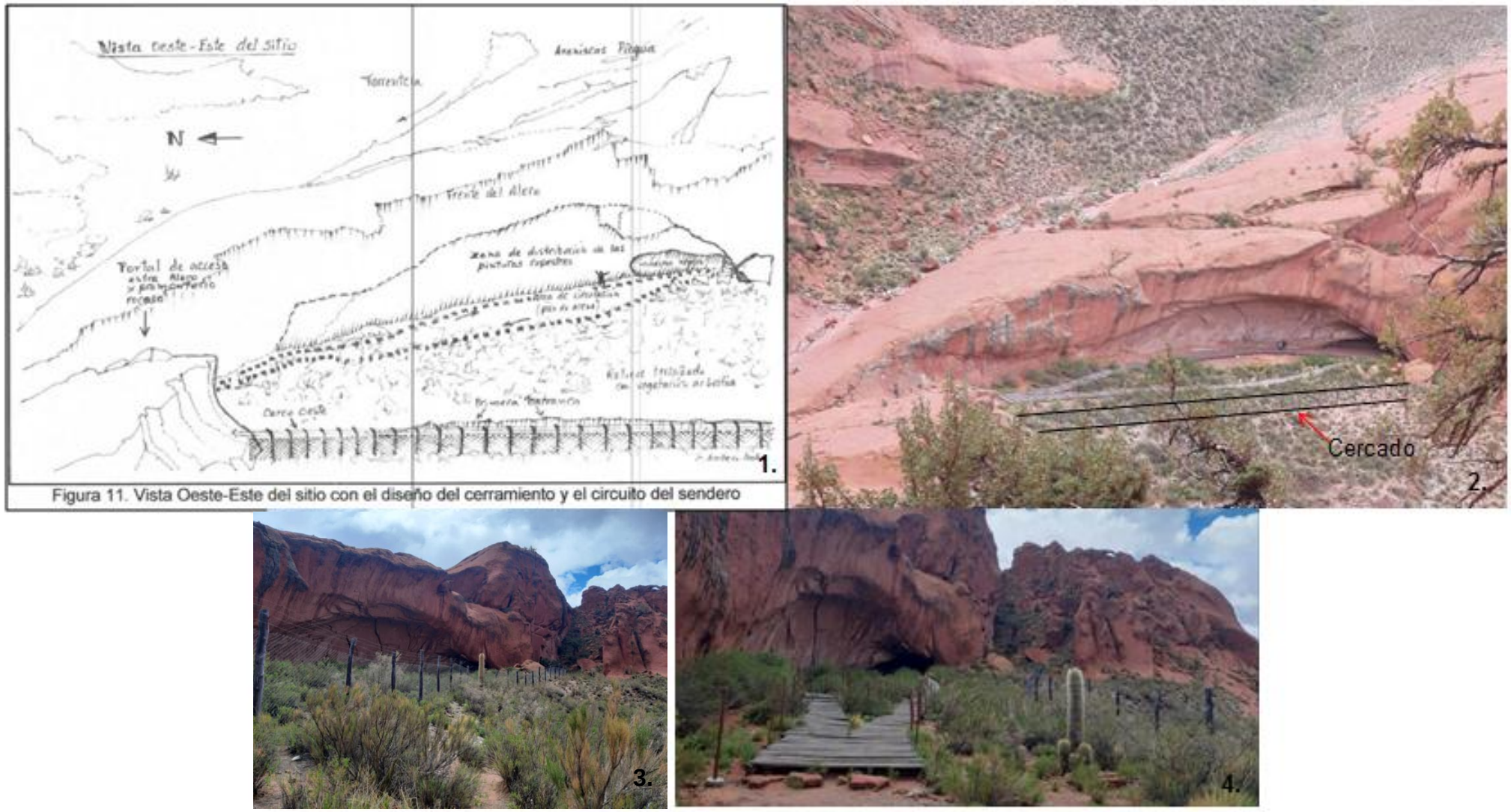




a. Abra del Altar-Camino del Inca (1970), aprovisionamiento de mercadería por Carlos Lamas a los arqueólogos que estaban en campaña en la quebrada. **b.** Inca Cueva alero 1, descubrimiento por parte de los arqueólogos (1970). Fotografías proporcionadas por Alicia Fernández Distel.

Figura 20

Cerramiento y circuito elaborado



Nota. 1. Diseño del cerramiento y circuito, Reproducido de: *Diagnóstico de las causas d deterioro antrópico y propuesta para la puesta en valor del sitio Inca Cueva 1 (ICc1),* Rolandi et alt.; 2.vista actual del cerramiento y circuito (tomada el 19/12/2021); 3. vista parcial del cercado o cerramiento y 4. vista parcial del cercado y pasarela (imágenes 3. y 4. capturadas el 16/12/2021).

Figura 21

Diseño del portón y su estado a través del tiempo

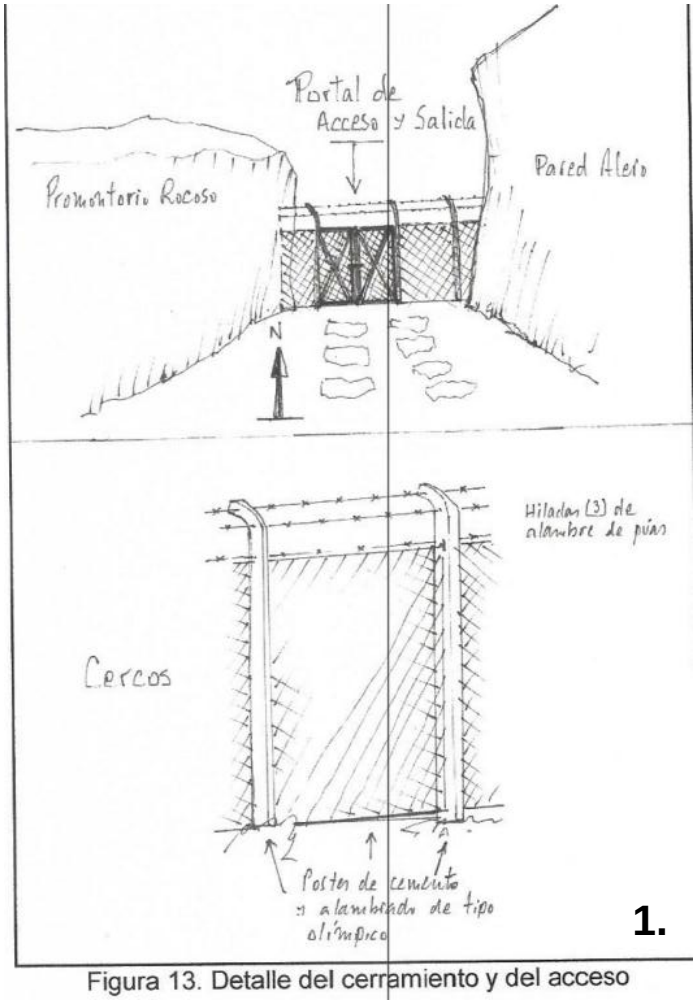
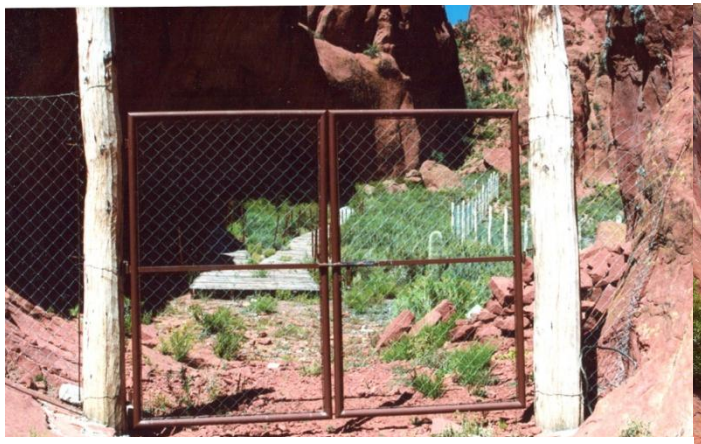


Figura 13. Detalle del cerramiento y del acceso









Nota. 1. Diseño de portón, Reproducido de: *Diagnóstico de las causas d deterioro antrópico y propuesta para la puesta en valor del sitio Inca Cueva 1 (ICc1),* Rolandi et alt.; 2. portón instalado recientemente en el año 2008 (Fotografía proporcionada por Fernando Valdés); 3. estado del portón en el año 2011 (Fotografía proporcionada por Natalia A.M. Flores); 4.a se observa a la derecha el alambrado dañado, año 2021 y 4.b vista de cerca del candado colocado actualmente en el portón (Fotografías 4. a y b tomadas el 18/12/2021).

ISSN: 2718-8310

Figura 22

Alambrado de cerca



Se observan alambres galvanizados de trama romboidal y tres hilos de alambre de púas en la parte superior. Fotografía tomada el 18/12/2021.

ISSN: 2718-8310

Figura 23

Transgresión de las barreas psicológicas



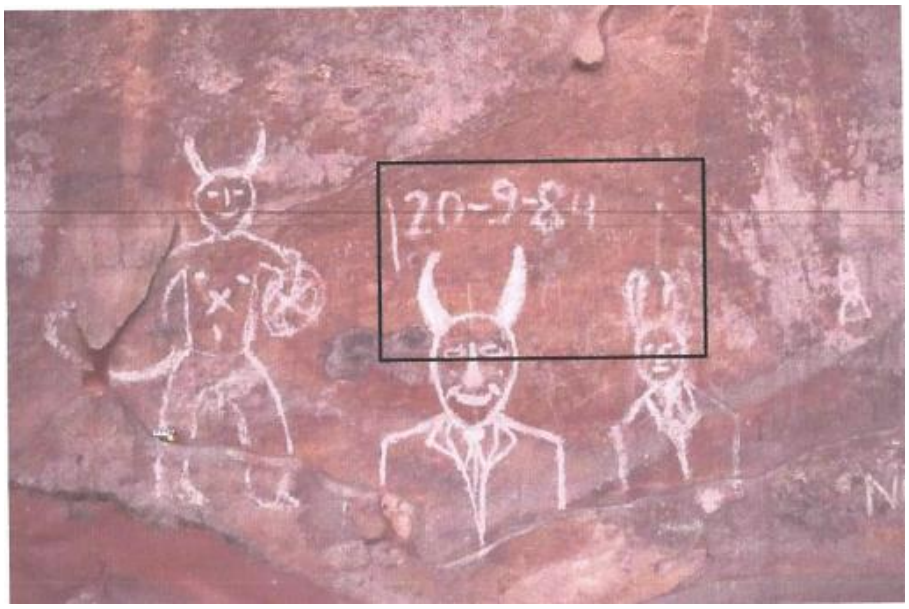


La imagen superior fue obtenida de la página *Parte de existencia Crónicas de viaje* (https://partedeexistencia.com/inca-cueva-y-quebrada-de-las-senoritas/). Y la imagen inferior de la página Puna extreme (https://www.punaextreme.com/punte-del-diablo-inca-cueva/).

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

Figura 24.a.

Inscripciones en las paredes



2003 Vista general

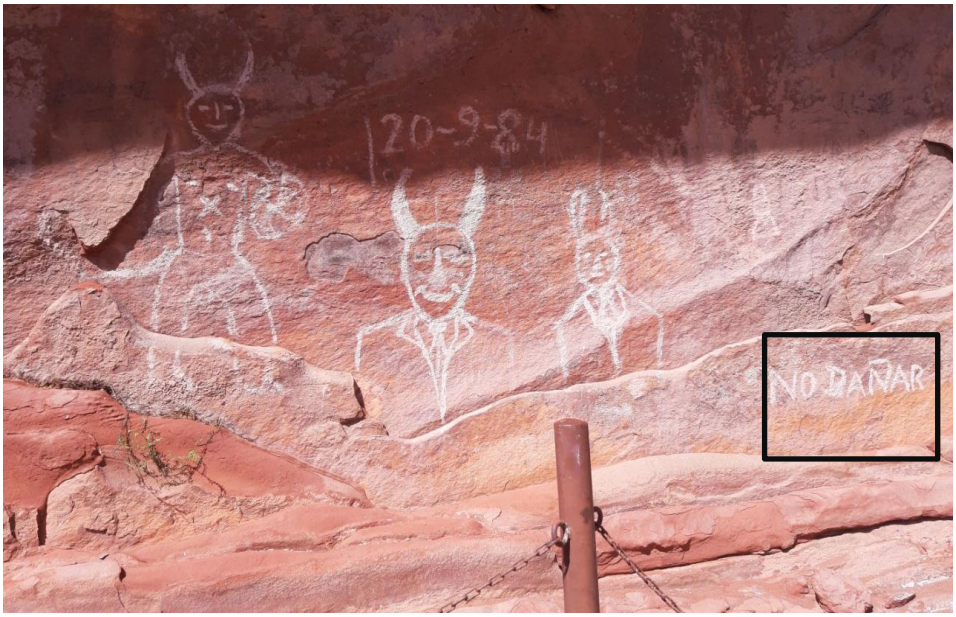
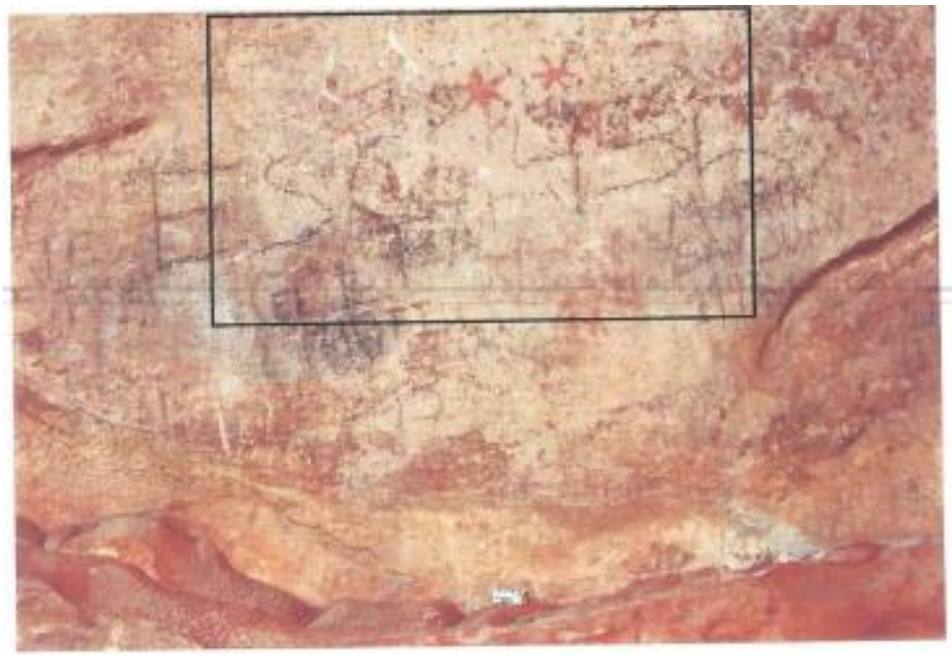


Imagen superior reproducida de "*Diagnóstico de las causas de deterioro antrópico y propuesta para la puesta en valor del sitio Inca Cueva 1 (ICc1), Quebrada de Inca Cueva, Departamento de Humahuaca, Provincia de Jujuy*." (p 33.) por Rolandi et al. Imagen inferior tomada por la autora el 19/12/2022. Se recuadra en negro la leyenda *"NO DAÑAR".*

ISSN: 2718-8310

Figura 24.b.

Inscripciones en las paredes



2003 Vista general



Imagen superior reproducida de "*Diagnóstico de las causas de deterioro antrópico y propuesta para la puesta en valor del sitio Inca Cueva 1 (ICc1), Quebrada de Inca Cueva, Departamento de Humahuaca, Provincia de Jujuy*." (p 35.) por Rolandi et al. Imagen inferior tomada por la autora el 19/12/2022.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

Figura 24.c.

Inscripciones en las paredes



2003 Vista general

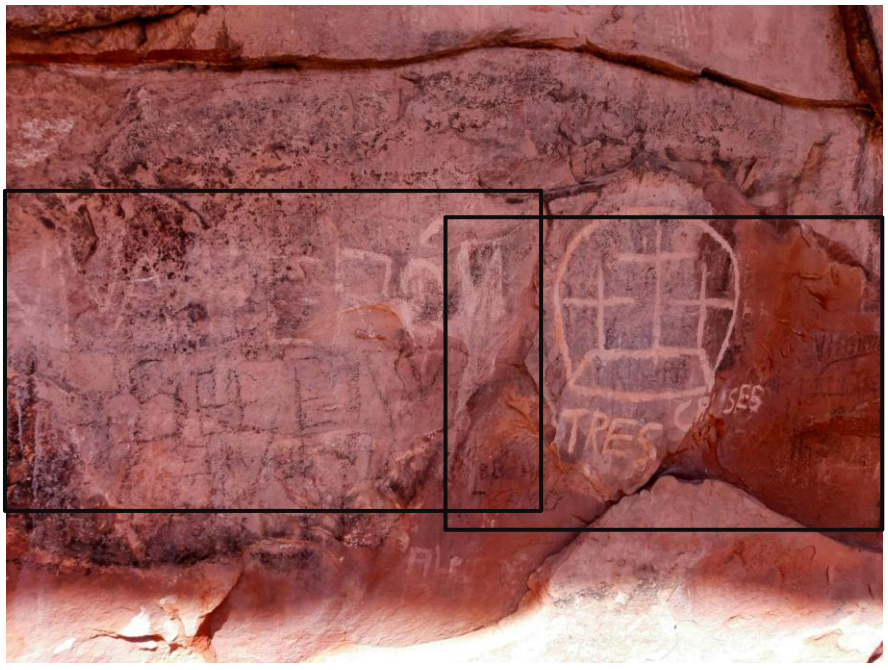


Imagen superior reproducida de "*Diagnóstico de las causas de deterioro antrópico y propuesta para la puesta en valor del sitio Inca Cueva 1 (ICc1), Quebrada de Inca Cueva, Departamento de Humahuaca, Provincia de Jujuy*." (p 36.) por Rolandi et al. Imagen inferior tomada por la autora el 19/12/2022.

ISSN: 2718-8310

Figura 25.a.

Traslado de cuadros





Fotografías proporcionadas por Patricia Tilio de Baspineiro.

ISSN: 2718-8310

Figura 25.b.

Apilamiento de cuadros



Fotografía proporcionada por Patricia Tilio de Baspineiro.

ISSN: 2718-8310

Figura 26

AMPARO FERNANDO RAÚL VALDEZ c/SECRETARIA DE CULTURA Y TURISMO DE LA PROVINCIA DE JUJUY, ESTADO PROVINCIAL



Fotografías proporcionadas por Fernando Valdez (demandante) año 2005.

ISSN: 2718-8310

Figura 27

Inca Cueva antes y después del cercado

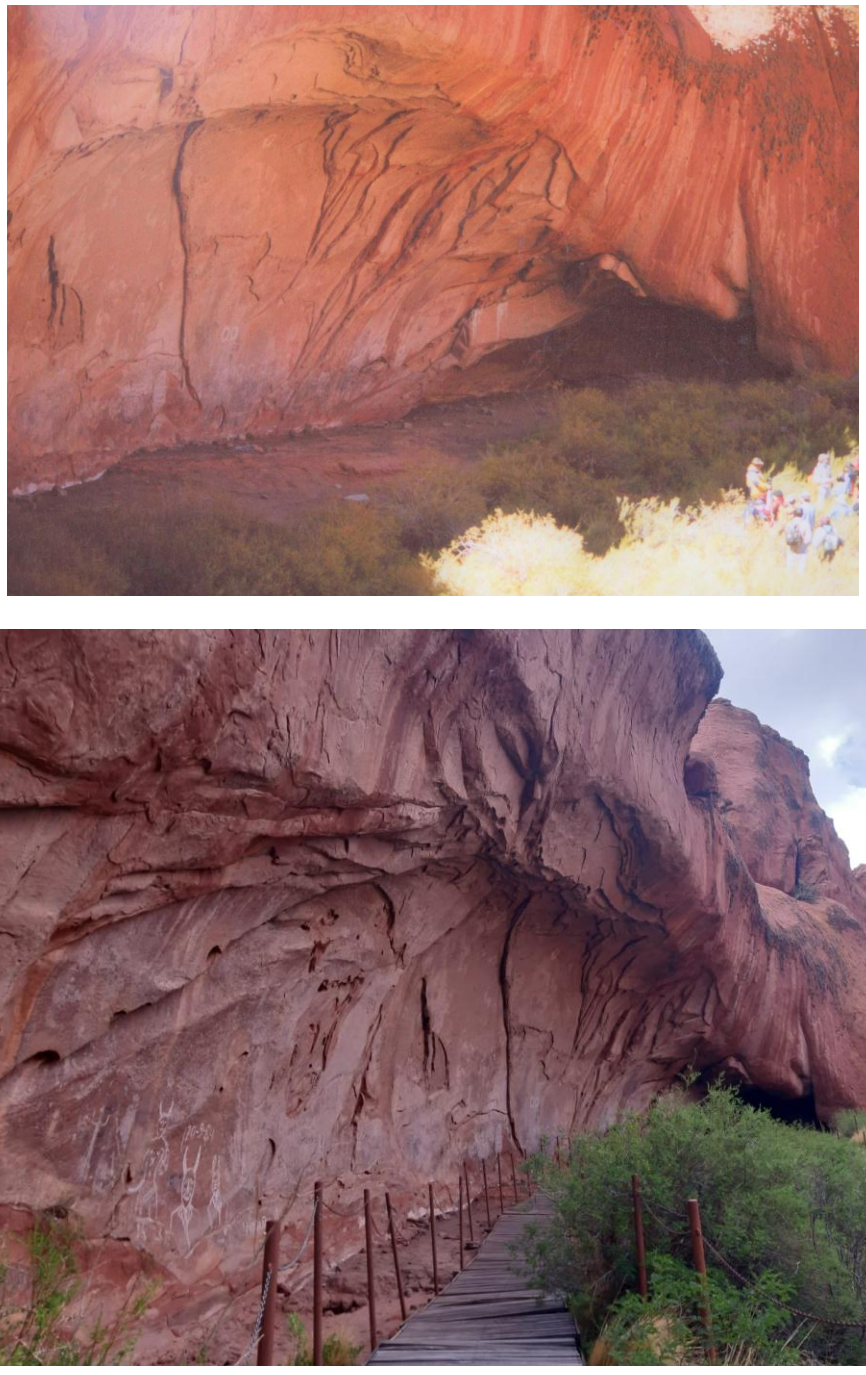


En la imagen superior se observa el sitio en 1997, antes de la intervención. Fotografía tomada por Fernando Valdés. En la imagen inferior muestra la vista actual (fotografía tomada el 16/12/ 2021).

ISSN: 2718-8310

Figura 28

Inca Cueva antes y después de la pasarela (vista parcial)



En la imagen superior se observa el sitio en el 2004 sin la creación de la pasarela, fotografía tomada por Fernando Valdés. La imagen inferior muestra la vista actual (fotografía tomada el 16/12/2021).

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310



Perla Aylén Abigail Surriable

Auxiliar Técnica en Antropología, Licenciada en Antropología por la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy (Jujuy- Argentina). Becaria internacional mediante el Programa de Movilidad Estudiantil (P.M.E.) otorgada por el Consejo de Rectores por la Integración de la Subregión Centro Oeste de Sudamérica (C.R.I.S.C.O.S) en la Universidad Nacional del Altiplano (Puno-Perú), 2019. Becaria EVC-CIN (Estímulo a las Vocaciones Científicas otorgada por el Consejo Interuniversitario Nacional), 2021. Profesora adjunta en la Universidad Católica de Santiago del Estero.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

RELATOS DE FICCIÓN

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

MIRAGEM

Francielle Manini

Mergulho no Escuro

O luto me derramou
Aceitei-o sem questionar
Não assinei o contrato que me impus

Quando deitei minha cabeça
Em seu ombro
Para derramar minha dor
Meus olhos só enxergaram
A escuridão
Que foi me abraçando

Quando dei por mim
Meu espírito sangrando
Engolido pelo temor
No imenso frio cavernoso
No fundo poço
Continuava cavando

Numa cova rasa
Já não caberia
Meu corpo e minha dor
-

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

O Fechar de Olhos

O silêncio
– melhor que artilharia -
Todavia, também é medo
O aguardo do predador invisível
que espreita
em vil fome carnal

O uivo
– quem sabe maior que o grito -
Nele não há respiro
Hesitação ou atrito
Talvez só ânsia animal

A morte
- um baque estrondoso -
Em qualquer circunstância
O fechar de olhos é dor
Ou sossego...
Quiçá, o mero um ponto final.
-

Francielle Manini
MIRAGEM

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

Decadências

Vem lá o soldado, em sua lida
Peão jogado à própria sorte
Atado inocente procura guarida
Ignorante de si, empurrado à morte

Lá vai longe a tropa a marchar
Fuzil na mão, no peito medalha
Perdido navio cansado a navegar
Tão breve a honra vira mortalha

Já vai findando o sopro da vida
Em asqueroso fracasso humano
Ganância é a ordem do general

Sobra guerra, escasseia comida
Devaneio este, horror mundano
Jazem aqui, escravos do capital
-

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

Anestesia

Nesse ócio em que caio
Me sinto mal
Me sinto bem
Já nem sinto nada
Nesse ócio em que caí
Está a prova
Fui dopada

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310



Francielle Manini

Poetisa porto-alegrense. A artista produz com enérgica paixão suas pinturas e obras literárias desde 2008. Sua escrita é uma manifestação autêntica de suas profundas inquietações, explorando uma miríade de temas que incluem vida, amor, erotismo, (des)ilusões, morte, luto, protestos, críticas sociais e demais desassossegos, sempre buscando promover reflexão e vivenciando e compreendendo a arte como instrumento de transformação social. Escreve desde sonetos à minimalismos (haicai, aldrávia, poetrix), verso livre e poemas visuais, a partir de uma incessantemente experimentação poética, com o intuito de agitar o público, provocando impacto e desafiando suas convenções habituais. Um pouco de sua produção pode ser acompanhado através do endereço: https://www.instagram.com/delirios.in.versos/

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

IMÁGENES DE LATINOAMÉRICA

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

LA PRODUCCIÓN DEL CARBÓN VEGETAL

Lourdes Belén Gallardo
Universidad Nacional de Jujuy, Jujuy-Argentina
E-mail: gallardolourdes50@gmail.com

La siguiente serie fotográfica representa la producción del carbón vegetal, fue tomada en el Indio una estancia que se encuentra ubicada en Vilelas, una localidad de la provincia de Santiago del Estero, Argentina, en el departamento Juan F. Ibarra, en el centro de la provincia.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310



Lourdes Belén Gallardo
Reside en Suncho Corral, provincia de Santiago del Estero, profesora en Historia de educación secundaria, estudiante de grado en la Licenciatura en Antropología de la Facultad de Humanidades Y Ciencias Sociales-Universidad Nacional de Jujuy, catedrática de Historia I en el Colegio Secundario con Orientación en Robotica y Programación. Se desempeño como catedrática de Historia Argentina, Historia mundial I y II en Colegio Secundario Vilelas y Agrupamiento N°86084.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

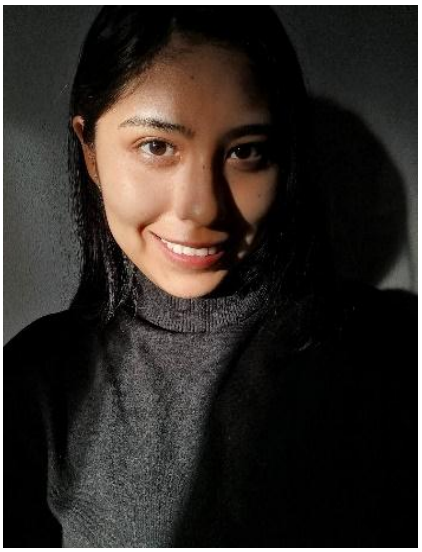
UN PASEO POR EL FIN DEL MUNDO

Mariana Belén Diaz
Universidad Nacional de Jujuy
maridx95@gmail.com

Las siguientes imágenes fueron tomadas en la ciudad de Ushuaia, Tierra del Fuego, Argentina. Comúnmente conocida como “Fin del mundo”, Ushuaia se encuentra ubicada en el extremo sur de América siendo así la ciudad más austral, a tan solo 1000 km. de distancia de la Antártida. Es el único lugar en la Argentina que combina tres distintos ecosistemas: montañas, bosque y mar. Cuenta con gran diversidad de fauna, flora, lagos y lagunas.

Mediante esta serie intento compartir lugares naturales, históricos y turísticos que he recorrido como actual ciudadana del fin del mundo.

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310



Mariana Belén Diaz

Estudiante avanzada de la carrera Licenciatura en Antropología en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy. Becaria internacional a través del Programa de Movilidad Estudiantil (P.M.E.) otorgada por el Consejo de Rectores por la Integración de la Subregión Centro Oeste de Sudamérica (C.R.I.S.C.O.S) en la Universidad Nacional del Altiplano, Puno, Perú, año 2019. Voluntaria en la Organización no gubernamental American Field Service destinada a intercambios culturales y estudiantiles.