



CEL
CENTRO DE
ESTUDIOS
LATINOAMERICANOS

CUADERNOS
del **CEL**



RECENSIONES E INFORMACIONES SOBRE PUBLICACIONES

RECENSIONES DE LIBROS

BERISSO, Daniel, *¿Qué clase de dar es el dar clase? Alteridad, donación y contextualidad*, Buenos Aires, Antropofagia, 2015, 132 págs.

Luciano Maddonni

(Lic. Filosofía UNASM-Docente USAL-UNAHUR)

Este libro del filósofo argentino Daniel Berisso¹ es un trabajo de Filosofía de la Educación, entendida como *"la filosofía que pertenece sustantivamente al acto de educar"* (p. 10). Contra el *"monopolio de planteos didactistas"* (p. 95), la *"mera gestión de conocimientos"* (p. 95), y la *"verborragia tecnicista"* (p. 10) que sobrevuelan el campo de la educación, el texto ensaya una mirada filosófica a los procesos de transmisión, al tener y dar clases, al ordenamiento y las exigencias de este particular quehacer público, y a su nexo con el campo socio-político; entre otros núcleos propios del terreno educativo pero que exigen una consideración filosófica. Así, el presente libro constituye un importante esfuerzo para *"superar el déficit de una pedagogía que ve a la filosofía como mera opción temática, ignorando el parentesco 'de sangre' de ésta con la donación educativa"* (p. 87).

Compuesto de diez capítulos procedentes de ensayos independientes en su publicación, pero estrechamente interrelacionados en su espíritu, el trabajo gira alrededor de tres ejes, presentes en los principales debates filosóficos contemporáneos: *alteridad, donación y contextualidad*. Estos tres ejes se entretajan transversal y dinámicamente a lo largo del texto mediante un oído filosófico atento a la dicción popular y a la terminología educativa clásica, bajo la sospecha que en muchas ocasiones dice más de lo que enuncia, y con un creativo uso del lenguaje a través de ingeniosos juegos de palabras y expresiones. Un comentario sobre la perspectiva del autor acerca de cada uno de estos ejes puede dar una primera visión del libro que oriente su lectura y ordene sus distintos capítulos.

¹ El autor es Doctor en Filosofía (UBA). Se desempeña como Profesor Auxiliar de la Cátedra de Filosofía de la Educación y de Ética en la UBA, Investigador del Instituto de Filosofía de la UBA, Profesor Titular de Filosofía de la Educación y Profesor Asociado de Fundamentos de Filosofía en UCES, Profesor Titular de Fundamentos de la Filosofía en UP y Profesor de Ética y Deontología Profesional en institutos de enseñanza terciaria. Dicta también seminarios de grado, maestría y doctorado en distintas universidades argentinas. Ha sido coordinador y es actual docente de la Cátedra Libre de Derechos Humanos de la UBA. Entre sus publicaciones recientes: "G. Agamben: ciudadanía y vida Desnuda", *Daimon* Vol. 68 (2016) 7-18; "Implicaciones sociales y políticas de la ética de E. Dussel", *Tendencias & Retos* Vol. 19 n° 2 (2014) 77-90; "Alteridad vs. Autointerés: La encrucijada entre cinismo e hipérbole", *Cuadernos de Ética*, Buenos Aires, Vol. 28 n° 41 (2013/ 2014); entre otras.

Respecto al primer eje, la *alteridad*, se percibe rápidamente el decidido posicionamiento ético del autor, bajo la "óptica" levinasiana. A partir de una interpretación creativa Berisso retoma, en clave educativa, algunos de los tópicos clásicos del pensador lituano-francés: la interpelación ética del rostro del Otro, la esencia ético-crítica del saber, la fecundidad, su concepción de re-ligión, el límite del tercero, etc. Esta atención y prioridad a la alteridad conduce al filósofo a proponer y defender el carácter intrínsecamente ético de la educación, lo que lo inscribe en la línea de otros esfuerzos anteriores de filósofos de la educación como C. Cullen, J. C. Mélich, etc., de quienes toma interesantes sugerencias.

Desde este marco, Berisso entiende la educación como responsabilidad en tanto respuesta educativa, con las potencialidades y limitaciones de sus mecanismos y mediaciones, frente a la interpelación ético-política del Otro. Junto a esto, el autor denuncia la funcionalidad del divorcio entre ética y educación a la pretensión de pensamiento único de la actual globalización neoliberal y capitalista, al mismo tiempo que desenmascara las "*cruzadas otricidas*" (p. 121) de distintos discursos políticos-educativos y sus correspondientes correlatos didácticos. A este eje se dedican especialmente, sin desligarse de los otros, los capítulos "Acerca de la ética, el conocimiento y la ignorancia" (pp. 41-46), "Levinas ante la exigencia educativa" (pp. 91-104) y "Alteridad, heteronomía y heterodoxia" (pp. 119-127).

La *donación*, el segundo de los ejes, también late constantemente a lo largo del texto. Berisso se propone "*leer la transmisión educativa según la lógica de la donación*" (p. 83) tomando los aportes de P. Ricoeur, J. Derrida y J. Lacan, entre otros. El libro explora una donación educativa donde acontece un "tener" y un "dar" más allá del tener y dar cósico y que consiste en dar lo que no se tiene a través de lo que se tiene. En este particular modo de donación (una "*clase de dar*") que es el dar educativo (el "*dar clase*") aquello que se da no se pierde, sino que, por el contrario, se pierde en la medida en que no se da. Son interesantes los puntos de diálogo que el autor propone, más allá del "*freirerismo de manual*" (p. 18), con las raíces profundas del pensamiento pedagógico de Paulo Freire. Aquí, el filósofo abre la posibilidad de aceptar un dar que no sea bancario, de una transmisión que no sea introyección, de una reciprocidad educativa profunda que no sea mero intercambio, y hasta de una disertación de entraña dialógica. En torno a este eje el libro también atiende a la posible réplica de la donación, a saber, el agradecimiento, pero no entendido como dócil modestia o formal pleitesía, sino, más allá de toda lógica económica, como reconocimiento de quién dio sin tener, provocando nuevos sentidos sin la pretensión de reducirlos a los suyos. El capítulo que da el título al libro "*¿Qué clase de dar es el dar clase?*" (pp. 83-90) y

con el que comienza, "Acerca de la gratitud del/a alumn@" (pp. 13-20), reflejan especialmente las incursiones en este segundo eje.

El tercero de los ejes que entretiene el argumento del libro es la *contextualización o situacionalidad* del filosofar en clave educativa. Aquí el autor propone un diálogo con algunos aportes de E. Dussel, R. Fornet-Betancourt, W. Mignolo, C. Walsh, y otros referentes del pensamiento filosófico latinoamericano contemporáneo. La crítica al filicidio y la pedagógica de la liberación, el modelo de traducción intercultural, la geopolítica del conocimiento y la des-colonización de los saberes, son algunos de los temas que el autor retoma y hace resonar desde el terrero educativo. En este tercer eje, se destacan los capítulos "Pedagógica y discursos subalternos" (pp. 27-40), "Traducción y pedagógica intercultural" (pp. 57-81) y "La razón del *otro* en educación" (pp. 105-118). En estos trabajos, Berisso insiste en la encarnación corporal y en la gravidez cultural de la interpelación ética y de su respuesta en clave de donación educativa. Esto conduce a reconocer las tensiones geopolíticas y la colonialidad del saber que minan el terreno educativo en el contexto poscolonial actual y que exigen no olvidar la dimensión liberadora y dialógica intercultural de la educación de nuestra América Latina con sus "*múltiples y entramados rostros*" (p. 104) que exigen reconocimiento y justicia.

A lo largo del texto Berisso se cuida de no echar demasiado rápido por la borda elementos que entran en juego y estructuran la acción educativa, que algunas modas pedagógicas declararon prematuramente caducos. Tampoco cae en la tentación de presentar expresiones místicas ahistóricas o neoromanticismos desencarnados, muy frecuentes en filosofías que abordan el problema educativo como campo opcional de aplicación. Por el contrario, Berisso emprende, desde los ejes ya mencionados, la reescritura de los principales núcleos teóricos y prácticos desde lo que construye el discurso y la praxis educativa: de la condición de aprobación, de las exigencias educativas, del orden y la disciplina, el *currículum* y el contenido, la transposición didáctica y la disertación, las preguntas educativas, la justicia educativa, etc.. Uno de los principales llamados de atención del autor en esta empresa de reescritura y recuperación es respecto del rol y protagonismo del docente, que lejos negar su aporte indispensable ni de reservarlo al papel de "*gris «moderador» de dinámicas grupales*" (p. 18), busca revalorizarlo en su paradójico papel de donador y responsable.

Para ello, el autor desconfía de polaridades facilistas y de algunas interpretaciones demasiado apresuradas y simplistas de las pedagogías críticas surgidas en el siglo XX. En los diferentes capítulos, Berisso propone nuevas distinciones con las que busca mayor

fecundidad para repensar el sentido de una donación educativa que sea respuesta contextualizada a la interpelación de la alteridad. Bajo esta estrategia, son interesantes las exploraciones del autor en torno a las distinciones entre una disertación monológica y una disertación dialógica, entre un dar exhibicionista y un dar lo que no se tiene, entre una religiosidad herética y una inquisidora, entre otras. Además, el texto incursiona en algunas intersecciones problemáticas que tensionan en campo educativo como la antinomia presente entre la bondad moral y la habilidad docente, el escamoteo encubridor de la dimensión ético-política de la educación o el trasfondo religioso de la ética.

En suma, en el texto que aquí reseñamos el lector interesado encontrará muchas pistas para comenzar la tan difícil como necesaria tarea de "*expansión del sentido de la educación*" (p. 95) que defienda la primacía ética de la alteridad, que se asuma a sí misma como donación y que no olvide la gravidez de su discurso y su práctica, que ha de ser siempre liberadora de sentidos.

BACH, Ana María (coordinadora), *Para una didáctica con perspectiva de género*, Miño y Dávila editores/UNSAM edita, Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, 2015, 269 pp.

Daniela Godoy (UBA-UNSAM)

Ante la necesidad de contar con bases teóricas transformadoras de propuestas didácticas discriminatorias de las experiencias y perspectivas de las mujeres – y de otros grupos minorizados-, esta compilación ofrece un sólido andamiaje teórico feminista capaz de desnaturalizar silencios y omisiones combinado con recursos didácticos y una actualizada y ecléctica bibliografía. Coordinada por Ana María Bach y publicada por la UNSAM y la editorial Miño y Dávila, "*Para una didáctica con perspectiva de género*" será con seguridad uno de esos imprescindibles en nuestras bibliotecas, porque aporta a la transformación de una educación acrítica del sexismo una excelente producción de especialistas en género y en la didáctica especial que supone una educación con esta perspectiva.

La polifónica obra se estructura en capítulos dedicados a diversas disciplinas – desde la antropología hasta la música, pasando por la geografía- independientes y relacionados entre sí: en su diversidad van delineando el enfoque de la perspectiva de

género que cuestiona “*los lentes teóricos a través de los cuales leemos nuestro entorno y nuestro quehacer*” como educadorxs. Los instrumentos de análisis de género desarrollados permiten lecturas disciplinares a contrapelo y sustentan estrategias pedagógicas alternativas. La didáctica con perspectiva de género no suplanta estrategias para el aprendizaje, sino que apunta a visibilizar críticamente la reproducción de segregaciones y estereotipos deteniéndose en las exclusiones curriculares para indagar su sentido y sus efectos. Es imposible concebir una educación igualitaria sin conocer el origen de las discriminaciones naturalizadas y transmitidas en la educación recibida y la que ponemos en juego. Sólo después de una tarea crítica se pueden proponer otros puntos de vista desde la posición y las experiencias de quienes son subvaloradxs y borradxs como sujetxs. Siguiendo a M. Lamas, si toda acción antidiscriminatoria requiere el esfuerzo de “*reconocer que la cultura introduce el sexismo*”, nuestra educación, la que hemos recibido, la que recibimos y la que reproducimos, introduce el sexismo mediante el género; de allí el desafío constante es desandar construcciones sociales e históricas sutilmente introducidas, incrustadas y perpetuadas en la producción y reproducción acrítica del conocimiento.

En el primer capítulo “*Género, estereotipo y otras discriminaciones como puntos ciegos*” A. M. Bach expone desde los ejes género, patriarcado y feminismo, un relevamiento de los sentidos del género así como el origen de la noción desde el feminismo de la academia y desde los movimientos de mujeres. Bach recorre la historia del movimiento y destaca la relación entre la epistemología y el feminismo que ha permitido cuestionar al sujeto del conocimiento hegemónico que, desde una posición androcéntrica y situada no asumida, ha universalizado su perspectiva. El análisis del androcentrismo conduce al análisis de las dicotomías jerarquizantes que han signado el pensamiento occidental, y que han sido cuestionadas desde el feminismo, como la oposición *público/privado, razón/intuición u objetividad/subjectividad*. Otro aporte ha sido el esfuerzo por desmontar el prejuicio *saber científico versus saber ordinario* que esconde sus valoraciones discriminatorias. Con una rica exposición de autoras claves en el debate, desde Wollstonecraft hasta Butler, se desarrollan los aportes de la performatividad, la interseccionalidad y la transversalidad que, para Bach, resultan complementarios para la superación de la desigualdad. Carol Gilligan cruza a Piaget y a Kohlberg entre las sugerentes actividades sugeridas al final del capítulo.

“*Andá a lavar los platos. Androcentrismo y sexismo en el lenguaje*”, el segundo y temáticamente complementario capítulo 2 de M. Campagnoli, despliega las dimensiones del patriarcado. Hilvanando distintas caracterizaciones como: política sexual, doble contrato social/sexual y manifestación histórica del sistema sexo/género con la teorización de la

violencia moral según los ejes de estatus y contrato, asoman esos sentidos discriminatorios que se institucionalizan en los procesos de enseñanza aprendizaje acrílicos. Deteniéndose en el lenguaje y su dimensión performativa, se analiza la violencia del orden simbólico patriarcal y su eficacia en relación al estatus del género y en relación a la construcción de las identidades genéricas. En tanto operación iterativa del poder, este aspecto simbólico del androcentrismo y el sexismo conlleva al mismo tiempo que la violencia de su reinstauración, la posibilidad de su desplazamiento y desmontaje. La autora destaca entonces el rol estratégico a cumplir en los procesos de enseñanza/aprendizaje proponiendo en las actividades para el aula la identificación del androcentrismo y las fobias sexistas que atraviesan varias disciplinas.

“Aspectos histórico-antropológicos de la sexualidad” de G. Tejero Coni apunta a la necesidad de un abordaje historicista para la formación de formadorxs cuyo deber y derecho es implementar la Educación Sexual Integral (ESI). Este tercer capítulo plantea así, para los institutos de formación docente, una didáctica especial que combine la pedagogía crítica, la psicología social y la teoría de género. Desmistificando el divorcio entre naturaleza y cultura y entre biología y ciencias sociales, la autora destaca el aporte de la perspectiva de género y además, el empleo de género como herramienta analítica para asumir la contingencia histórica de ideas y paradigmas científicos referidos a la sexualidad. Revisando los modos de reproducción ideológica de valores y modelos presentes en la antropología y en la historia, se empodera a lxs formadorxs en ESI para el abordaje de la complejidad bio-psico-social y por ende, genérica, de la realidad. Un fascinante recorrido histórico despliega el efecto de corsés ideológicos que extendieron la suposición aristotélica del sexo único por siglos respecto del cual la anatomía femenina era una inversión hasta la actualidad, donde el sexo se determina por distintas variables y se distingue del reproductivo. Es significativo también el tiempo que se tardó en despatologizar la homosexualidad y el lesbianismo. Las ideas científicas cambian, al igual que las relaciones sociales, a partir de luchas. Así como las mujeres se rehusaron a seguir siendo definidas en relación a los varones o por su vínculo con ellos, todavía se insiste en la separación del *placer y reproducción*. Los recursos didácticos en este capítulo utilizan fuentes primarias para recrear, como disparadores, las relaciones históricas entre varones y mujeres, utilizando una metodología lúdica de interacción.

Desde las distinciones entre currículo implícito y nulo y el espacio de lo no dicho, el cuarto capítulo, *“El curriculum como Speculum”* de M. Da Cunha señala las violencias de muchas propuestas curriculares buscando *“una didáctica excéntrica y (des)generada”* que opere

en los márgenes saliéndose del androcentrismo. La autora expone cómo el feminismo de la diferencia caracterizó de manera filosófica lo “otro” del sujeto masculino presupuesto en el canon. Desde el feminismo posestructuralista y las perspectivas pos y decoloniales, se relaciona la violencia epistémica sexista con la violencia por razones étnicas o de clase. El silencio o el tratamiento banalizado devaludador de saberes estratégicos en las humanidades, conllevan una ideología, porque un sujeto euro y androcéntrico constituye a su Otro al constituirse a sí mismo. Para la autora, entonces, la decisión acerca de lo que se excluye del curriculum es más comprometida que la decisión acerca de lo que se incluye; los presupuestos que la fundamentan son más complejos y evasivos. Con el análisis de la ideología, la crítica a los universales y a modelos teóricos monosexuales o binarios, la filosofía feminista se muestra como herramienta disruptiva yendo al hueso del canon curricular y desterritorializando el discurso didáctico. Las actividades ponen patas arriba programas de antropología filosófica de la escuela media: La pregunta “¿qué es el hombre?” -significante hegemónico de lo humano- se trueca en “¿qué es lo humano según el varón?” y la tradición androcéntrica muestra el ocultamiento reiterado del problema filosófico. La perspectiva de género en una didáctica excéntrica, infiltrada en el modelo imperante y en revisión crítica permanente de sus propias categorías no solamente pregunta por la mujer sino por otras configuraciones identitarias.

El capítulo 5, “*Agenda pendiente. Geografías de Género: problema y didáctica*” presenta a la geografía en su constitución y su posterior transformación en ciencia social. Analizando su reformulación de objeto y método de estudio, B. Varela destaca la recuperación de las mujeres como agentes activos frente a la hegemonía de líneas interpretativas y analíticas geográficas que han planteado la experiencia de los hombres como si fuera la totalidad de la experiencia humana. Es imprescindible introducir la perspectiva de género en la enseñanza de la geografía en el nivel superior y en la currícula escolar porque “concebir nuestro espacio como una construcción social realizada en el tiempo histórico por diversidad de actores sociales implica el reconocimiento de las mujeres como tales”. Desde la conformación del espacio colonial hasta el presente globalizado, la geografía de género permite caracterizar cómo la mitad de la población vive cotidianamente la desigualdad: trabajadoras invisibles en lo doméstico y trabajadoras precarizadas en el mercado. La propuesta superadora de métodos descriptivo-memorísticos en el aspecto didáctico trabaja desde problemas, dando así sentido a la organización de los contenidos que con perspectiva de género aguza la mirada sobre los procesos sociales. Como otras disciplinas supuestamente más afines, se puede incursionar así en el papel de las mujeres en economías centrales y periféricas, analizar redes

socioespaciales de interacción urbana y rural o las redes de trata. Interesantes propuestas de talleres de actualización para docentes cierran el capítulo.

“De la monodia patriarcal a la polifónica del género. Nuevas perspectivas para la planificación didáctica en la enseñanza de la música” aborda la educación artística, de innegables connotaciones éticas y políticas, puesto que involucran modos de expresión, la sensibilidad y la capacidad de sentir del ser humano. P. Vicari señala no solamente el injusto silencio acerca de las mujeres en el arte, sino que arremete además contra la creencia de que la música es solamente un espacio lúdico y de menor importancia en contraste con la valoración de otras disciplinas. Basándose en la complejidad de los procesos de subjetivación y de construcción de identidades y sus vínculos con las prácticas pedagógicas, sostiene que así como nadie crea de la nada, tampoco se dejan de transmitir prejuicios y valoraciones al enseñar técnicas de producción artística; y que las pautas culturales discriminatorias son imposiciones curriculares arbitrarias. Por eso, desde una concepción del papel docente como partícipe – y no mero ejecutor- de un proceso formativo para la libertad, apelar a la perspectiva de género en la educación artística repone a las mujeres en la musicología, revisa el androcentrismo subyacente en la pedagogía musical y abre a posibilidades expresivas emancipatorias.

Esta valiosa contribución a la práctica docente comprometida con la educación liberadora capaz de interpelar límites culturales y simbólicos de reconocimiento y valoración que posibilitan proyectos de vida de lxs sujetxs, entusiasmo y deja con ganas de más. Desde las líneas de investigación que sugiere, un segundo volumen podría ahondar no solo en otras áreas disciplinares, sino abreviar también en la producción feminista latinoamericana, opacada por la producción académica norteamericana y europea. Por otra parte, y recogiendo algunos señalamientos de esta compilación, profundizar en clave intercultural – cuestionando otra jerarquía, la de la cultura escrita por sobre la oralidad y promoviendo la circulación de producciones en un diálogo “sur- sur” - fortalece el ensayo de prácticas con la conciencia de género que Bach defiende, entendida en el sentido múltiple al vincular mecanismos de dominación económicos, étnicos, culturales y geopolíticos, entre otros.

COLOMBRES, Adolfo (2004) *América como civilización emergente*, Sudamericana, Buenos Aires, 280 pp.

Manuel Fontenla (UNC)

Pocos libros tienen la virtud de volverse más contemporáneos a medida que pasan los años. *América como civilización emergente*, de Adolfo Colombres, es uno de ellos. En primer lugar, porque el diagnóstico desplegado, que deviene en un llamado a radicalizar un discurso contra-hegemónico, se vuelve más acertado en el actual contexto de recrudescimiento del neoliberalismo y de avance capitalista. En segundo lugar, porque su apuesta de futuro, y las pistas que va entregando para una posible utopía nuestro-americana, se vuelven más necesarias, e incluso en algunos casos empiezan a mostrar signos más de realidad que de utopía, como podría ser el caso del fortalecimiento y la organización de las comunidades indígenas de América, tema que ocupa centralmente al autor.

Situado en lo mejor de la tradición del ensayo latinoamericano, recuperando autores fundamentales desde vertientes filosóficas, políticas, antropológicas y estéticas, Colombres retoma muchos de los mejores análisis sobre la cuestión latinoamericana. Así se revive el pensamiento de autores como Leopoldo Zea, Salazar Bondy, Miró Quesada, Alberdi, Mariátegui, Fernández Retamar, José Martí. No obstante, entre todas estas referencias, dos ocupan un lugar principal, tanto por lo extraordinario de sus aportes en lo que concierne al tema civilizacional, como por la relación particular con el autor. Se trata del brasileño Darcy Ribeiro y del mexicano Guillermo Bonfil Batalla, quienes offician de guías mayores.

A partir de estos aportes, y de la propia elaboración del autor, se logra construir un texto rico en discusiones conceptuales y teóricas, al mismo tiempo que un ensayo accesible a un público no académico, a modo de apuesta y propuesta. El prólogo deja en claro este punto, explicitando, en sus primeras líneas, una crítica al excesivo academicismo, como a la producción individual, señalando la vocación colectiva del ensayo, explicitando que la intención es, más que construir un pensamiento propio, “ensamblar en un sistema con cierta coherencia un pensamiento americanista que viene desde principios de siglo XIX”.

Un libro de estas características tiene que tener como mayor virtud el equilibrio. Como se puede apreciar al solo mirar el índice, los capítulos recorren una amplia gama de problemáticas. El itinerario del libro va articulando múltiples autores, conceptos y tradiciones de pensamiento; diversas historias, sociedades y sujetos colectivos que dan cuenta de la heterogeneidad que caracteriza a América Latina. Encontrar el equilibrio entre la elaboración de un texto que “simplifique” y “haga accesible” al público dicha

complejidad social y sus problemáticas, y que a la vez permita adentrarse en ellas para desentrañar una crítica a las posibilidades de su futuro político y social, constituye una tarea harto difícil. Quedará a juicio de cada lector, cuán logrado está ese equilibrio dentro del texto. Por nuestra parte, optamos aquí por destacar una serie de ideas-eje, que sirven para transitar esa delgada línea tratando de ofrecer un balance con algunos mínimos aportes.

Posiblemente el primero y más complicado punto para abordar este texto, sea la posibilidad de comprender a América como *una* civilización. Por ello, el primer capítulo se titula “el problema civilizatorio”. La lectura histórica sobre el problema civilizatorio comienza inevitablemente por una sentencia de difícil desacuerdo: *“la civilización occidental ha fracasado en América y en el resto del mundo, no solo por su incapacidad de asumir lo diferente, sino por haberse convertido, como decía Bonfil Batalla, en una espléndida constructora de desiertos y una eficiente agente de destrucción de la vida en la tierra, el agua y el aire”* (p. 13). En esta dirección, las ciencias sociales críticas han puesto en tela de juicio el concepto tradicional de civilización, atado al de colonialismo, y a sus pretensiones racionales de progreso, linealidad histórica, homogeneización y jerarquía racial-colonial.

Ahora bien, a pesar de este diagnóstico, la idea de civilización, o más precisamente en este texto, de un proyecto civilizatorio para América, debe entenderse bajo la afirmación de que *“la crisis de la sociedad moderna es antes que nada cultural”*. Como sostiene el autor, el concepto de civilización ha sido en cierta forma la conciencia de sí de occidente, la base desde la que operó su pretensión ecuménica de imponer al resto del mundo tanto el cristianismo como el capitalismo, junto con los demás elementos de su cultura, objetivo en buena medida logrado. Por lo tanto, no hay una visión ingenua de la cuestión civilizatoria, por el contrario, hay una puntillosa explicación político-ideológica de la necesidad y radicalidad de proponer un proyecto civilizatorio, que dependerá del fortalecimiento de redes solidarias y de sujetos colectivos, que puedan crear nuevos ideales capaces de movilizar al conjunto social. Lo cultural, no es entendido como una esfera completamente autónoma. Para Colombres, solo haciendo visibles a los sujetos colectivos y el juego de sus respectivos intereses podrá existir una emergencia civilizatoria, pues será la suma de éstos por vía del diálogo y la dialéctica lo que la llevará adelante.

¿Qué significa, entonces, radicalizar la propuesta de un proyecto civilizatorio propio? En principio, y lejos de repetir las formas de la conciencia de Occidente, dicho proyecto debe plantearse pensar la complejidad y la heterogeneidad de Nuestra América. Si el punto nodal de la crisis es la cultura, por la restitución de las culturas se ha de empezar.

Pero no a la manera de un multiculturalismo apolítico y misteriosamente armónico, como sostiene Colombres,

“...si con un criterio etnológico se asimila el concepto de cultura al de matriz simbólica, resulta que en América hay no menos de mil quinientas culturas o matrices simbólicas, tomando en cuenta las indígenas, las criollas campesinas, las afroamericanas, las populares urbanas, las regionales rurales y las culturas ilustradas de los diferentes países y regiones. Aunque muchos elementos las unen con una coherencia mayor de la que muestran las culturas que conforman la civilización occidental, existe también entre ellas hondas diferencias, acentuadas sobre todo en lo social. Es que la dominación no se da solo en el interior de las sociedades, sino que hay asimismo sociedades que oprimen a otras, y esta opresión se refleja por cierto en lo cultural, ya que se vale de factores de este tipo para perpetuarse. O sea, tal multitud de matrices simbólicas, a las que no les faltan numerosos elementos comunes y se ven a menudo envueltas en situaciones de colonialismo interno, no podrá emerger como un conjunto si no encuentra un eje sobre el cual articularse, un concepto que trascienda la idea de cultura y que implique la unión de todas las identidades que se despliegan sobre una determinada base territorial y comparten en buena medida una historia y lenguas y tradiciones.” (pp. 15-16)

Como podemos apreciar en esta cita, Colombres está lejos de plantear una fórmula simplificadora para el concepto de civilización. Más bien, se visualiza en dicho concepto la potencialidad de trascender las particularidades concretas de cada cultura para pensar un proyecto común. No en una forma ingenua, sino a través de un activo intercambio de experiencias creativas entre las matrices, proceso que puede dar frutos sorprendentes. Y no serán frutos híbridos, sino inscriptos en el proceso cultural de una matriz específica de sujetos colectivos con carácter históricos que deben ser legitimados como unidades políticas con cierta autonomía. Además, para el autor, es a la escala de una civilización como se mide la trascendencia de los problemas y se reconoce la capacidad y las potencialidades de un pueblo.

Una segunda cuestión es la relación de estas matrices simbólicas con las distintas formas de discriminación cultural y social, en las cuales se fundamenta el carácter racial-estructural del colonialismo. Se trata, desde ya, de problematizar el largo olvido de las culturas americanas. América, sostiene Colombres siguiendo de cerca formulaciones de Darcy Ribeiro, surgió de una negación, de la desindianización del indígena, de la desafricanización de los africanos y hasta de la deseuropeización de los europeos. Negación camuflada luego de mestizaje como aplanadora de identidades específicas, que ha tenido distintas versiones en la historia de nuestro pensamiento. Junto con el mestizaje es necesario enterrar también *“ese viejo esquema del crisol de razas, embuste ideológico que sirvió para negar la persistencia de tradiciones culturales diferentes y convertir a la hibridez en motivo de jactancia”* (p.

44). Frente a estos derroteros de mestizaje, negación, borramiento y destrucción, hablar de una emergencia civilizatoria dentro de un marco de pluralismo cultural, significa:

“ahondar en su diversidad, sin soslayar sus contradicciones y conflictos. Si no se toma en cuenta toda la particularidad de las sociedades que lo conforman, no se podrá contar con ellas en la construcción que se proyecta. Frente a la vieja política uniformadora del estado-nación, con su opresión enmascarada bajo retóricas patrioterías, se alza la propuesta auténticamente democrática de reconocer a toda identidad histórica el derecho a desplegar su propio modelo y a realizar así aportes genuinos a la cultura regional, nacional, americana y universal”. (p. 43).

En este camino de recuperación cultural, un acierto del autor es no caer en visiones reductivas ni revanchistas con respecto a la cultura occidental. En Colombres, recuperar las propias tradiciones europeas, negras, criollas e indígenas, es parte de un mismo camino. Este punto es fundamental, porque si bien la cuestión indígena, y la descolonización profunda de esa civilización negada, es un eje central del texto, no se trata, como aclara el autor, de montar una utopía indígena, *“sino tan solo de reconocer lo que es, de no convertir la realidad en una tabla rasa y legitimar el hacer y el pensar de dichas sociedades, dándoles el sitio que les corresponde a un proyecto global. El reto principal frente estos pueblos, decía Bonfil Batalla, es reconocerlos como unidades políticas constitutivas del Estado”* (p. 51). El énfasis puesto en este punto se justifica si se piensa que lo que fue desindianizado o desafricanizado por la violencia colonial puede reindianizarse o reafricanizarse, a fin de reemplazar el elogio de la hibridez con el fin de la dialéctica por una rica concurrencia de matrices culturales que recuperaron su autonomía, o sea, su identidad histórica y se proyectan desde ella. A pesar de todo, las culturas indígenas permanecen no solo gracias a su tenaz resistencia, sino también, o, sobre todo, a su capacidad de reelaborar su universo simbólico mediante procesos de apropiación e innovación. De esta manera, logran mantener cierto control sobre su acervo cultural, lo que les permite reproducirlo y proyectarlo en el tiempo. El reconocimiento pleno del derecho a la diferencia producirá el florecimiento de todas las matrices culturales, y no habrá ya indios ni blancos, sino grupos con una identidad bien definida que dialogarán entre sí para enriquecerse mutuamente y construir un proyecto compartido.

Colombres piensa también, la dialéctica (re)colonización/(des)colonización como un problema del Estado-nación. La negación cultural tiene su continuidad en la cultura de masas y la globalización:

“La alteridad es vivida a menudo como un agravio al estado-nación, el que para hacer efectiva la igualdad ante la ley busca abolir las identidades históricas que relativizan su discurso. Incluso los sectores intelectuales han coincidido en confundir la diferencia con la desigualdad, y no se muestran muy dispuestos a reconocer a los pueblos indígenas el derecho de autodeterminación. Para América, la descomposición de sus matrices simbólicas, ya sea por la vía del mestizaje o de la globalización (recolonización) en marcha, significaría el naufragio de su proyecto civilizatorio.” (p. 50)

Frente a la invasión globalizadora y a la recolonización violenta que se está operando por vía del “libre cambio”, “la tecnología de punta” y la “globalización financiera”, más que nunca reactualizadas como las únicas posibles vías de salvación, la continuidad de nuestros procesos históricos-culturales está en peligro. Varios capítulos apuntalan importantes cuestiones sobre el tema de la cultura y la matriz simbólica. Uno vital, titulado “Pueblos y lenguas”, señala el fundamental lugar de la lengua y la educación intercultural como condiciones de posibilidad de un proyecto civilizatorio para América construido desde la especificidad histórico-social. Para ello, indica Colombres, es preciso combatir el divorcio entre cultura y educación, construyendo puentes sobre esta zanja cavada por el positivismo que tanto favoreció a los procesos de colonización. La pedagogía de la dominación ha convertido a la enseñanza no en un esfuerzo de pensamiento crítico, sino en un conjunto amorfo de información que el alumno debe recibir, sin tener, para procesarla, más que las tristes categorías que imponen la cultura de masas y ese “pensamiento único” al que José Saramago ha caracterizado como “pensamiento cero”.

Como señalamos al comienzo, es imposible recorrer todos y cada uno de los tópicos abordados a lo largo de un libro de estas características. No obstante, por la importancia que ha tenido en las últimas décadas para los debates latinoamericanos la cuestión de la modernidad, he decidido finalizar esta breve reseña, señalando, aunque sea mínimamente, algunos aspectos de esta problemática tal como la presenta el autor.

El planteo desarrollado por Colombres contrapone una modernidad dominante con una modernidad propia, parte del proyecto civilizatorio propio. Respecto de la primera, no es necesario abundar mucho, podríamos decir que ya existe una fuerte tradición crítica de esa modernidad eurocéntrica, que pone de relieve sus raíces vinculadas a la ilustración, el cientificismo, el progreso, el evolucionismo, el etnocentrismo, etc. Colombres se sitúa claramente en esa línea de reflexión:

“La modernidad (...) devino una religión del progreso tan obsesiva y despótica como las ideologías que pretendía desterrar, que destruyó la diversidad del mundo, desterritorializó el pensamiento, degradó el medio ambiente y, ya en su fase tardía, desestructuró a los sujetos colectivos, interrumpiendo su proceso histórico en el afán de acoplarlos a su carro triunfal. Se habla del mito racionalista de la modernidad que sirvió para que los países «centrales» se desarrollaran a expensas de los periféricos, con lo que el mito del progreso terminó desplazando al progreso real, y se cayó en el cinismo de llamar modernidad (o modernización) a la misma dominación (...) En la mayor parte de los casos la modernidad no fue en el tercer mundo el resultado de una evolución interna autónoma, sino de una presión externa para embarcar a cada país y región en el proceso de modernización del capitalismo dependiente.” (pp. 107-108)

Frente a esta modernidad dominante, la apuesta ha de ser por una modernidad propia. En su constitución juega un importante papel la construcción de conocimientos críticos. De allí las recomendaciones del autor orientadas a *“cuidarse de los viejos conceptos políticos, someterlos continuamente a un análisis crítico, para poder dar respuesta desde la propia identidad a las mutaciones que se seguirán operando como resultado del acelerado desarrollo tecnológico”* (p. 267); también, a realizar *“un serio esfuerzo para pensar nuestra historia con ideas propias y paradigmas diferentes”* y a fortalecer la filosofía, que constituye un modo de vigilancia crítica, con su capacidad de desmontar los mensajes que deforman y cubren lo real. De lo que se trata es de *“hallar una política que responda a nuestra civilización emergente, con toda la diversidad que ésta presenta, y de canalizar hacia tal búsqueda el esfuerzo de la filosofía y de las ciencias sociales en general”* (p. 41).

La crítica a la modernidad dominante, no es un simple “deshacerse” de ella, sino un largo proceso de crítica y deconstrucción de sus genealogías coloniales, pero también, de un diálogo con lo mejor de sus tradiciones. En este sentido, es interesante reconocer que para Colombres no se puede desdeñar la herencia occidental, sino distinguir claramente entre sus aportes culturales específicos y el proyecto histórico de dicha civilización. Así nos encontramos permanentemente en el texto cruces con la obra de autores europeos como Gilles Lipovestky, Edgar Morín, Georges Balandier.

Esta modernidad propia, requiere también de una racionalidad propia. Para la construcción de la misma, el autor plantea dos articulaciones potentes y productivas. Una es con la idea de tradición y otra con la idea de comunidad, problematizando para ambos casos viejas interpretaciones dicotómicas. Se nos muestra así un recorrido que distingue y analiza, un tradicionalismo fundamentalista, un tradicionalismo formal, un pseudo-tradicionalismo y, finalmente, un tradicionalismo de resistencia, que permitió en América mantener la coherencia de nuestros sistemas simbólicos y proveyó de puntos de apoyo a la lucha contra la dominación. A estas cuatro formas –esbozadas por Balandier– Colombres

les añade el tradicionalismo crítico, el revolucionario y el nativista, con lo que se obtiene un complejo e interesante panorama analítico.

De otro lado, un excelente recorrido invita a pensar y poner en tela de juicio la contraposición entre comunidad y modernidad. Se trata de un punto de fundamental importancia, ya que la *“emergencia civilizatoria de América exige recuperar y reformular las estructuras comunitarias, pues pasa por allí el principal acceso a nuestra propia modernidad”* (p. 117). En esta línea, un pensamiento será comunitario cuando se arraigue en el proceso histórico de la cultura de pertenencia. Un párrafo destacado de este recorrido, es el que polemiza directamente con las tesis de James Petras:

“Partiendo de la idea sociológica de que la modernidad solo significa hoy movilidad vertical, individualismo, secularismo, poder adquisitivo y acumulación indefinida (valores por cierto reñidos con la solidaridad, la reciprocidad y todo empeño dirigido a mantener un universo cultural coherente), postula a la comunidad como una antítesis de la misma, algo estable y cerrado al proceso de transformación que le abrirá el camino a su propia modernidad. Al oponer dialécticamente modernidad y comunidad, Petras reitera –aunque bien sé que no fue ese su propósito- viejos esquemas de la antropológica connivente con el colonialismo, que se niega a admitir en las sociedades colonizadas potencias endógenas de cambio para defender así el rol mesiánico, progresistas del colonizador.” (pág. 119)

Como se aprecia, la búsqueda de una modernidad propia no constituye una tarea fácil. Deberá apelar a lo más elaborado de nuestras tradiciones así como a una fuerte revisión crítica de las mismas. De hecho, ése es el desafío que Colombres plantea a lo largo de todo el texto. En cada lugar que uno podría toparse con un momento de cerramiento, o con argumentos capaces de caer en totalizaciones, el propio autor se encarga de señalar el riesgo, y de repensar la cuestión en sus formas de apertura. Así sucede con el problema de la diferencia cultural, del estado-nación, del romanticismo indígena, de una ingenua búsqueda identitaria, etc. Esto tiene pleno sentido. Cuando Colombres reitera una y otra vez su apuesta por un proyecto radical, está pensando en que *“la falta de actitudes radicales está hablando de una impotencia para llegar al fondo de lo real”*. La mirada crítica propuesta en el libro tiene que ver, precisamente, con tratar de hacer más inteligible ese fondo de realidad esquiva. De acuerdo a Colombres, *“lo que se ve aun en muy pocos sitios es pensar la realidad en base a categorías propias, un serio intento por definir las y sistematizarlas”*. Su crítica del autor a lo que él denomina “pensamiento de sirga” es, sin lugar a dudas, potente. Precisamente allí, en la potenciación de un pensamiento nuestro-americano autónomo, crítico y humanizador, parece residir una de las claves de la emergencia civilizatoria. Valgan para finalizar, sus mismas palabras al respecto:

“El gran proyecto que precisamos no debe darse de arriba hacia abajo, como un discurso estructurado y rígido, sino como el resultado de la suma y el ensamblaje de los proyectos que elaboren las distintas matrices simbólicas de un territorio y los diversos sectores de la sociedad. Se construiría así, por la vía del consenso, una nueva racionalidad de la región. Algo dinámico y no sustancialista que sea el resultado de activar las propias potencias y no una imposición a esa utopía no podrá reducirse a aspectos parciales de la realidad, pues es preciso dar una respuesta contundente a la recolonización del mundo en todos los campos y no tan solo en algunos. Para que la respuesta sea coherente debe ser total y también implicar cambios profundos en la estructura social. Recuperar la utopía no ha de ser tan solo reivindicar el derecho a soñar un mundo mejor, sino también tomar en cuenta que ella es, y debe ser, como apuntaba un imaginario subversivo.” (p. 40)

SOSA, Juan Federico, *Cigali Tikaiku*, Buenos Aires, Plus Ultra, 1992, 230 pp.

Manuel Fontenla (UNC)

INTRODUCCIÓN

Cigali Tikaiku es una novela escrita por el pedagogo y profesor de filosofía catamarqueño Juan Federico Sosa². La historia se desarrolla entre los años 1630 y 1644, y nos presenta una reconstrucción de la vida y el momento socio-histórico de algunas parcialidades diaguitas asentadas en la actual provincia de Catamarca. La trama se sitúa específicamente en el interregno entre la sublevación de Juan Chelemín 1630-1637 (el Gran Alzamiento Calchaquí) y la aparición del “Inca” Pedro Bohórquez y la última guerra Calchaquí de los años 1658-1667. Se narra la historia de los Huaycamas, comunidad indígena asentada en el cerro Ambato, teniendo como personajes principales al cacique o yajach de la comunidad, el Yaya Huachiruna, y a su hija Cigali.

La novela y el conjunto de elementos que despliega permiten establecer relaciones con temas importantes, como son el estudio del significativo periodo cultural denominado “La Aguada” que tuvo lugar en la zona hacia el 650 d.C. y que perduró hasta el 800 d.C, y la historia de las Guerras Calchaquíes que abarcaron más de un siglo y fueron definitivas para la configuración de los territorios del NOA en la etapa posterior a la llegada de los españoles (ambos sucesos importantes para tender líneas de comprensión desde el pasado

² Del autor de la novela sabemos que escribió durante años artículos periodísticos para el diario *La Unión*, y que publicó dos libros, uno sobre la agroindustria cooperativa (en coautoría con Felipe Rodolfo Arella), y otro titulado *Orkolandia*, así como también algunos cuentos de temática variada. No conocemos estudios críticos sobre su producción.

hacia el presente, respecto a lo que implicaron las desnaturalizaciones y traslados forzosos, los destierros, la violencia y destrucción de culturas y parcialidades indígenas y la actual situación de sus comunidades, su memoria histórica y sus largos procesos de transformación identitaria). No obstante, antes que un recorrido por el desarrollo de la novela y estos temas, me he propuesto para esta reseña, mostrar cómo algunos elementos de esta ficción histórica o etnoficción, pueden ayudar a conocer y comprender aspectos importantes de las cosmovisiones andinas y de su estudio. Por lo tanto, más que un análisis de la novela en cuestión, abordaré el análisis de dos temas centrales del pensamiento indígena –cosmovisión y memoria– intentando mostrar este camino, como una vía fértil para adentrarnos en el conocimiento de aquello que Bonfil Batalla llamaba, la “civilización negada” de nuestra América Profunda.

I. MÁS ALLÁ DE UNA CULTURA: CIVILIZACIONES Y COSMOVISIONES

Si bien a través de la arqueología, la antropología y la etnohistoria se ha avanzado mucho en el conocimiento de las sociedades indígenas de las épocas pre-incaicas y pre-hispánicas, es difícil encontrar materiales que se focalicen sobre los aspectos filosóficos y simbólicos de estas culturas plasmados en su cotidianidad, y que permitan realizar un acercamiento al tema de las cosmovisiones andinas, al mismo tiempo que imaginar y comprender cómo fueron estas sociedades y cómo los procesos históricos desarrollados desde la época de la conquista hasta el presente. En la búsqueda por una comprensión cada vez más compleja de las sociedades indígenas el recurso a novelas, documentales, poesías, etc., se ha vuelto una valiosa herramienta que, si bien puede no satisfacer las precisiones históricas o conceptuales, tiene la virtud de trabajar desde la construcción de la imaginación y la familiaridad en el conocimiento del pasado.

En este sentido, la novela cuenta con un conjunto muy abundante de elementos para analizar, sean del orden histórico, lingüístico, cultural, simbólico, narrativo, etc., aunque aquí avanzaremos sobre aquellos aspectos que, en primer lugar, permiten un acercamiento a las categorías de cosmovisión, territorialidad y memoria; y, en segundo lugar, que permiten pensar, como ha señalado Bonfil Batalla, que *“la vinculación con un espacio concreto estaría relacionada, por una parte, con la memoria del territorio étnico que históricamente perteneció a cada pueblo y cuya recuperación es una constante de las reivindicaciones indias, y por otra parte, tendría*

*que ver con la concepción del hombre como parte de la naturaleza, no su amo y enemigo*³. Estas coordenadas nos permiten pensar que el sentido cósmico de la visión india del hombre estaría en la base de esta concepción y sería el fundamento mismo de un proyecto civilizatorio indio.

II. ENCUENTRO HISTÓRICO, DESENCUENTRO CÓSMICO

El primer capítulo de la novela se titula “El encuentro”, y lo que allí sucede es posterior al tiempo en el que transcurre la novela. Es decir, el resto de la novela, avanza retrospectivamente teniendo este primer capítulo como punto final. Allí se nos dice que

“los festejos de la Gran Maduración (Jatunpokoi) ya no tenían la alegría de antes (...) y la tradicional fiesta de la Pacha Mama languidecía desde que los españoles se metieron en los valles (...) Los viejos del norte, comentaban las hazañas del gran Calchaquí y las flechas de Chumbicha; en las tierras de Ibatín y Obanta ponderaban aún a Gualán, el “grande”, decapitado a sable por un español, pero que había logrado incendiar la ciudad de San Miguel; y en los cerros de Hualfín, lejos del oído y de la vista del español, los jóvenes que habían escapado al yanaconazgo memoraban cómo había defendido la tierra y sus caseríos el valeroso Chelemín. ¡Vanos recuerdos de una raza despojada!”⁴

Este es el escenario que nos propone Juan Federico Sosa. Desde las páginas iniciales, la voz del narrador tomará posición por esta “raza despojada”, haciéndose eco de su tragedia y su destino fatal. No obstante, y según veremos, al llegar al capítulo final encontramos un vuelco de esta posición que obliga a preguntarnos con mucho cuidado por los aspectos ideológicos del texto, focalizando en el papel jugado por la Iglesia en el proceso posterior a la conquista y la organización del territorio de la provincia. Pero volviendo al inicio de la novela, y ya situados en el contexto histórico y afectivo de la época, veamos cómo adentrarnos en este “encuentro” y qué nos puede señalar, para empezar a desandar las categorías de cosmovisión y territorialidad.

El encuentro se produce entre un español, el capitán Andrés Gil de Esquivel, y dos diaguitas de la zona, Jatun Huaycán (“el grande”) y su hijo Juchuy Huaycán (“el chico”), mediados por la presencia de un “lenguaraz”, un indio traductor. Esta primera escena, además de ubicarnos en lo que será uno de los ejes de la novela, nos da unos primeros elementos para empezar a desandar las incomprensiones y los desencuentros entre cosmovisiones que se producen a lo largo de la novela y sobre los cuales me interesa

³ Bonfil Batalla, Guillermo (1980) “Historias que no son todavía historia”, en *Historias ¿para qué?*, Siglo XXI Ed, México, pág. 240.

⁴ Sosa, Juan Federico (1992) *Cigali Tikaiku*, Plus Ultra, Buenos Aires, pág. 7.

detenerme principalmente. En sí mismo el tema de los “lenguaraces” o traductores es complejo y apasionante y merecería mayor atención de la que podemos brindarle aquí.

El primero y más obvio de estos desencuentros nos señala las diferencias en la lengua y en la espiritualidad, en referencia a la doctrina cristiana sobre la cual el Capitán Esquivel interroga a los diaguitas al inicio del encuentro: *“Oigan ustedes ‘hijos del Inti’ (...) Dile a estos salvajes, que soy cristiano y que soy ‘hombre temible’ cuando alguien ataca a la Corona española o se mofa de la doctrina cristiana”*.

Esta primera diferencia señala uno de los temas recurrentes del encuentro entre españoles e indígenas y de la preocupación por su evangelización y conversión al cristianismo (tema con el cual finaliza la novela). Pero en este primer encuentro, y más allá de estas diferencias de idioma y creencias, salvadas por el traductor “lenguaraz”, encontramos otras diferencias que permiten preguntarnos por otra dimensión, asociada al lenguaje y a la forma de conceptualizar la realidad de los diaguitas⁵, en relación con la territorialidad. En un sugerente pasaje leemos:

“-Bueno, que estos salvajes digan cómo se llaman, si recibieron el agua del bautismo, si renunciaron a la idolatría y, también, que nombre tiene este río. Es mi deber conocer estas tierras y comunicar al señor gobernador del Tucumán.

(...)

-Este es nuestro río y fue conocido con el nombre de Chingacota hasta que el Yaya Huachiruna le cambió el nombre y le puso Cigali-mayu en memoria de su hija, la princesa Cigali- Contestó Huaycán

- ¿Tiene ahora nombre de mujer? -pregunto sorprendido el intérprete.

-Sí, tiene nombre de mujer- respondió Jatun Huaycán.

- ¿Cómo? ¿qué es lo que dice? - inquirió don Andrés.

-Dice, señor, que el río tiene nombre de mujer, porque “Cigali” es nombre de mujer...- explico el intérprete.

-Pregunte a estos gentiles -volvió a ordenar Don Andrés-, qué es eso de Cigali-mayu, que hagan el favor de informarme, que yo, en nombre del señor gobernador, los escucho.

⁵ Con respecto a la denominación de estas parcialidades como “incas” o “hijas de inti” que realiza Juan Federico Sosa, conviene formular una aclaración. En las últimas décadas se ha profundizado el estudio arqueológico y etnohistórico para la región del NOA, sobre las relaciones entre las comunidades indígenas existentes en los siglos anteriores a la expansión del Estado Incaico, y de sus intercambios y relaciones en los años anteriores a la llegada de los españoles. En oposición a la idea de un “imperio incaico” al modo europeo, desde los trabajos del etnohistoriador John Murra en adelante se diferencian dos esquemas de relaciones entre el Estado Inca y las comunidades incorporadas. El primero reconoce un intento políticamente dirigido por parte de la élite incaica de asimilar a los no incas con el objetivo final de lograr la consolidación “imperial”, mientras que el segundo mostraría un panorama más diverso, donde las relaciones de poder fluirían en contexto social de negociaciones de algunos grupos mientras que otros se habrían mantenido con relativa autonomía. Es central tener en cuenta este aspecto para des-homogeneizar una larga visión que ha tendido a comprender todas las comunidades indígenas del NOA como “incas”, o con una excesiva influencia incaica. Hoy sabemos que muchos elementos de esas culturas persistieron a la expansión incaica. Por tanto, debemos tomar cuidadosamente las referencias simplificadoras.

-Este es el río de la princesa Cigali. Ella fue mi esposa y murió aquí. Fue hija del Yaya Huachiruna, quien murió hace doce cosechas al otro lado el río. A Cigali la arrastró la creciente del río y hoy duerme en el fondo del remanso de Mayuj-Mama

Al capitán Andrés Gil de Esquivel, concedor por sus padres y abuelos de lujosos palacios y tronos de la España imperial, le pareció que esta fábula de la princesa Cigali y del Cigali-Mayu era apenas un cuento inocente de gente montaraz. No insistió sobre esa princesa aborigen y sobre el torrente bullicioso; y le pareció inútil seguir con tales fantasías.”

El desencuentro y la incompreensión es evidente en este pasaje inicial. Lo que para el capitán español aparece como “una fábula y una fantasía”, responde a la incapacidad de comprensión en la perspectiva del conocimiento occidental, en donde estos actos de nombrar son estudiados y entendidos como narraciones fantásticas, es decir, como “simples” mitos, entendidos estos en un sentido incorrecto y descalificativo⁶.

Pero si leemos estas líneas, pensando en la idea de cosmovisión, nos encontramos que este **nombrar** “*responde a la forma más propia del proceso de territorialización de una comunidad indígena, momento en el cual, la comunidad a partir de su vínculo y su experiencia con el territorio nombra y da un especial significado a la naturaleza que lo rodea. A lo largo de este proceso, un espacio geográfico es finalmente construido como territorio por un colectivo social determinado*”⁷. Como vemos, este acto de nombrar⁸ es constitutivo dentro de una cosmovisión y, además, nos señala la pertinencia y la importancia de la lengua para el estudio de otras culturas; por tanto lo que podría parecer una simple diferencia cultural, o un mero detalle de la historia, el momento en que los diaguitas refieren que han **nombrado** al río Cigali, representa más bien, un aspecto esencial a la hora de estudiar el pensamiento indígena, por dos razones, a saber, que el proceso de territorialización y el acto de nombrar son resultado de: a) Una perspectiva o punto de vista desde donde el colectivo social observa al mundo y lo experimenta; y b) una síntesis conceptual de la observación y experimentación con el mundo.

Dicha complejidad podemos encontrarla en esta breve descripción de la cosmovisión andina que ofrece Gonzales:

6 Para un estudio crítico de los mitos, véase el capítulo “Cómo estudiar el pensamiento indígena” en Reyes, Luis Alberto (2008), *El pensamiento indígena en América*, Buenos Aires, Biblos.

7 Quintero Weir, José Ángel (2011), *Wopukarü jatumi wataawai: El camino hacia nuestro propio saber*, Ediciones La Guarura, palabra de los pueblos en Lucha. Unidad de Estudio sobre de Literatura y Culturas Indígenas. Facultad de Humanidades y Educación de La Universidad del Zulia, Venezuela, pág. 98.

8 Valga otro ejemplo en la novela de este nombrar, que corresponde al momento en que los cigalies persiguen y dan muerte al malvado Huachi Puca: “Un vientecillo cruzaba ese campo solitario cuando la jabalina de Huaycán termino con la siniestra vida de Huachi Puca, hijo de Kuntur Kanki temible mandón de los Aconquiya. -Tierra de malos espíritus- dijo Huaycán mirando los alrededores- recibe a uno de tus malvados. Desde hoy tu nombre será “Campo de la Soledad” como ordenó el Yaya Huachiruna.” (p. 153)

“El mundo andino es un mundo de crianza, cariñoso y respetuoso. Allí todos somos seres vivos (naturaleza/*sallqa*, humanos/*runas*, deidades/*apus, wacas*), parientes (más allá del parentesco de sangre y humano), vivimos en *ayllu* (colectividad) dentro del *pacha* local (representación del macrocosmos a nivel del microcosmos; paisaje ritual y biocultural) para regenerar-criar el *kamsay* (la vida toda). *Sumak Kamsay* (Buen Vivir) se manifiesta dentro del *pacha* local (paisaje local ritual y biocultural; el macrocosmos a nivel del microcosmos). Dentro del *pacha* local la crianza abarca todo y a todos, a la colectividad natural de seres equivalentes: humanos, naturaleza y deidades. Seres humanos, naturaleza y deidades conforman el *ayllu*, un grupo de parientes unidos más allá del linaje humano o parentesco de sangre. Aprender a criar y dejarse criar con respeto, empatía, reciprocidad y en goce son principios y prácticas primordiales en los Andes”⁹.

Volviendo al pasaje de la novela antes citado, lo que en un primer momento aparece como una simple diferencia cultural entre lenguas, la del español y la de los diaguitas, esconde más bien, una profunda diferencia de formas de conceptualizar la realidad a través del lenguaje y el vínculo con el territorio; de allí, la invitación a mirar y leer esta novela desde las categorías de *cosmovisión y territorialidad*.

III. MEMORIA Y COSMOVISIÓN

Las relaciones entre memoria y territorio, entre espacio y tiempo, entre geografía e historia, son fundamentales para la comprensión de las formas de conceptualizar la realidad que se dan en el pensamiento indígena. El segundo capítulo, de los más largos de la novela, nos regala un mosaico de la vida de esta comunidad diaguita del cerro Ambato, cómo es su organización, su vida cotidiana, las tareas que realizan, sus preocupaciones y necesidades, etc. La narración inicia con una muy linda escena, sobre la memoria, el olvido y el tiempo; la misma nos presenta un diálogo entre el Yaya Huachiruna y Hurumani, “un alfarero con una pesada, pero vital tarea para la comunidad”:

“Quejose Hurumani del tiempo, pero del tiempo que pasa y no deja rastros. El tiempo sin “rastros” para este alfarero era el tiempo de los pueblos cuyos sucesos quedan en la sombra, por muerte o porque pierden la memoria y no deben grabarse en la arcilla. Hurumani había modelado en la arcilla motivos de su cultura (...) había plasmado durante años los rastros y signos diaguitas. Pero ahora su trabajo dejó de ser importante y el mercado de los alfareros diaguitas estaba en quiebra; y suponía que la desgracia era consecuencia de la espada, de la pica, de una cruz embrujadora (...) y detrás de estas cosas estaba “la doctrina” del yachaj español o “doctrinero” (misionero) y la avaricia de los

⁹ Gonzales, Tirso (2014) “Kawsay (Buen Vivir) y afirmación cultural: Pratec-Naca, un paradigma alternativo en los Andes”, en *Buen vivir y descolonialidad. Crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales*, Marañón, Boris (coord), Capítulo 5, UNAM, México, pp. 127-128.

“encomenderos”. Observaba el cambio, pero no alcanzó a comprender que una civilización, la española, estaba terminando con la suya.

Él, como alfarero, seguía preguntándose a medida que conocía las desgracias de los valles: ¿qué puedo grabar si en la llajta sólo quedan los muertos? ¿cuál puede ser el rastro del tiempo de los **deportados**?¹⁰ ¿Qué del tiempo que se fue con los muertos de Poyagasta y Tolombon? ¿y quién retomará la autoridad que viene del Inti si los incas están muertos y los capacs escondidos en los cerros?

Un día cerca de la rupuna, mientras ahumaba la arcilla, repitió su queja:

-No, Yaya Huachiruna, no puedo grabar en el huicsu la muerte y la derrota. Prefiero olvidar y que el tiempo pase sin dejar rastro -dijo con voz lastimera.” (Sosa, 1992: 22)

Un primer elemento a señalar de esta extensa cita, nos vuelve a situar sobre la dimensión *civilizatoria*, que nos advierte que no estamos en presencia de un simple “encuentro de culturas”, sino de una confrontación de civilizaciones, donde una era percibida como radical amenaza para la otra. Pero, además, ¿qué nos sugiere este párrafo? ¿cuál es el problema al que se enfrenta Hurumani? ¿Cómo pensar en esta escena los vínculos entre memoria, territorio e historia? ¿de dónde proviene la imposibilidad de Hurumani de continuar grabando en el huicsu?

Para las culturas hegemónicas occidentales, la producción de un “elemento histórico”, sea un texto, una escultura, una gran obra edilicia, una pintura, etc., es la posibilidad de una trascendencia del tiempo y el espacio histórico, una forma del testimonio de nuestra existencia, una prolongación más allá de nuestra individualidad que puede ingresar a la historia del hombre y los nombres (propios), a esa historia de conservación que es la enseñada en los Museos. Sobre esta comprensión de la historia y la trascendencia, el pensamiento indígena señala críticamente la separación entre tiempo y espacio, entre geografía e historia a partir de las cuales se construye tanto la idea de pasado como de recuerdo en el pensamiento occidental. Pero como señala el filósofo Quintero Wair respecto de la cosmovisión de las comunidades Añu, y que bien podemos leer en este pasaje de *Cigali Tikaiku*, “No hay la palabra tiempo, a menos que lo pongas en un lugar”. Es decir, los lugares, los territorios, los pedazos de tierra cotidianamente habitados, “cargan” con una memoria anterior a nosotros. Y, por tanto, intervenir ese territorio, ese espacio, significa intervenir su memoria y su historia. “¿Cómo seguir construyendo una memoria si “los incas han desaparecido y los capacs se han ido a esconder a los cerros?”, ¿cómo construir una historia si los indios han experimentado una insaturable ruptura entre territorio, espacio y memoria? Aquí

¹⁰ Esta breve alusión a los “deportados” no debe hacernos perder de vista un hecho fundamental de este periodo como fue el de los traslados forzosos y las desnaturalizaciones. Ambos fueron determinantes para el resultado de las guerras Calchaquíes, y de la posterior historia de colonización de Catamarca, distinta a las de Salta y Jujuy.

hay un punto de fundamental importancia, aunque imposible de desarrollar en estas líneas, se trata del vínculo entre la posibilidad de reconstruir hoy la historia de nuestros pueblos indígenas sin dar cuenta de sus luchas por la tierra. Este nudo existencial entre espacio, tiempo, memoria e historia, nos señala que no puede haber una verdadera política cultural, una verdadera recuperación histórica si ella no es acompañada por una concreta recuperación territorial.

Pero volvamos al pasaje de la novela y a la cuestión de la memoria. La importancia del concepto de cosmovisión, señala la *indisociabilidad* de este vínculo, la imposibilidad de su separación al modo de la lógica occidental. Nada puede grabar Hurumani, nada quiere grabar Hurumani en el Hiucsu si lo que trae aparejado el avance de los españoles es una ruptura con su tiempo, espacio y memoria, la derrota y la ¿desaparición? de su civilización.

Veamos el final del diálogo recién mencionado para ver la respuesta del Yaya Huachiruna a Hurumani.

“-Yaya Huachiruna: si vamos a la muerte, ¿cuál es la imagen que puedo grabar? Preguntó Hurumani.

-Yo conozco mi propio destino -respondió el Yaya-, pero ignoro el rastro final de los incas, el de los capacs y el de los viejos aquí de nuestros valles, porque están muertos y los españoles borraron sus huellas.

-Yaya Huachiruna: según lo que dices solo podría grabar la muerte, y yo no puedo porque me entristece.

-Escucha, Hurumani -ordeno el Yaya- quiero que dejes grabado el llanto final de nuestro pueblo. Tienes que hacerlo, Hurumani, ahora, antes de que los españoles tomen todas las llajtas y chajcras...”¹¹

Lo que retrata Hurumani no es un recuerdo histórico, un recuerdo que opera como proyección al futuro tal como lo podríamos comprender nosotros. Su retrato no radica en un deseo de conservación, permanencia y trascendencia, sino en la experiencia del tiempo presente, su pregunta “¿encontraré el rastro del tiempo para grabar?”, es una maravillosa frase que nos pone casi en el lugar de una paradoja: para poder grabar el tiempo ha de encontrarse el rastro del tiempo mismo. Pero la paradoja no es tal, el rastro, es justamente esa unión de espacio y tiempo, de territorio y memoria. Para asentar la memoria, se ha de tener esa conjunción entre espacio, territorio e historia, sin ese rastro, el tiempo está perdido, no está ubicado, es un tiempo sin lugar, extraviado.

Esta idea es señalada con toda precisión por Luis Alberto Reyes:

¹¹ Op. Cit. Sosa (1992), pág. 22-23.

“En la tradición occidental el tiempo ha sido tenido por una medida, en sí misma, neutra, o ha sido considerado un recipiente, a ser llenado y significado por los sucesos que en él pudieran ocurrir. En estos términos no habría tiempo en el pensamiento indígena, sino más bien lugares temporales que constituyen a los hombres que los habitan. No son los sucesos particulares, históricos o míticos los que dan significado a los momentos sino al revés, los sucesos son marcados por el significado de los tiempos en que los sucesos habitan. No es un ciclo de historias que pasan en el mundo, sino un ciclo de tiempos que moldean historias del mundo.”¹²

IV. UN FINAL ABIERTO

El final de la novela plantea un problema interesante que debe ser abordado con cuidado. El último capítulo, titulado “La Paz”, se sitúa en el año 1683, año en que se funda la actual ciudad de San Fernando del Valle de Catamarca. Un “cronista anónimo” escribe sobre la muerte de Juchuy, último huycama, hijo del Cacique Huaycán y Cigali (nuestros personajes) pero que aparece aquí ya bautizado y convertido al cristianismo, como Fray Egidio. Este cronista narra que los deseos finales de Fray Egidio son ceder a la Orden de San Francisco las tierras pertenecientes a su comunidad, es decir, las tierras de los huaycamas. Si bien la novela aclara en un apéndice final que su narración no es histórico-verídica, sabemos que algunos de sus elementos sí lo son.

Haciendo una rápida comparación geográfica entre la descripción de los espacios ocupados por las comunidades huaycamas y la actual ocupación de esos territorios, podamos dar cuenta que efectivamente, el lugar asignado por Federico Sosa en la novela a los Huaycamas, es hoy el actual terreno del Calvario de la Ruta Provincial Nº 4, es decir, tierras pertenecientes a la Iglesia.

Por tanto, podríamos leer cierta coherencia en esta sucesión de tierras que se da entre las comunidades diaguitas y la Orden de San Francisco. Lo objetable, claramente, es la veracidad de los términos en los que se haya dado esa “sucesión”. La apropiación de tierras indígenas por parte de la Iglesia ha sido una práctica histórica hartamente común durante todo el proceso de conquista y colonización (proceso que se mantiene vigente hasta el día de hoy).

Por lo tanto, debemos leer críticamente la reivindicación del papel jugado por los franciscanos, vistos como los que logran “traer la paz”, al final de la novela. Este tipo de afirmaciones nos pone en advertencia de elementos religiosos-cristianos en el sistema de valoraciones de Juan Federico Sosa. Estos elementos se “cuelan” en la novela. En general,

¹² Op. Cit. Reyes (2008), pág. 142.

pueden ser identificados en ciertos desfasajes en la descripción de la vida de los diaguitas. Señalar cada uno de estos momentos es parte importante de en la lectura de este tipo de textos, donde se ponen en juego aspectos hermenéuticos del estudio de estas reconstrucciones histórico-narrativas sobre la vida de las comunidades indígenas en la época pre-incaica y del inicio de la colonización.

En este sentido, y como señalaba al comienzo, es imposible agotar la riqueza de toda la novela en estas pocas páginas. La historia de amor de Cigali y Huaycán que guía buena parte de la trama de la novela ameritaría una mención aparte, tanto por su belleza como por los elementos que despliega, por ejemplo, en los rituales de cortejo y en las ceremonias de unión; lo mismo podría decirse de los capítulos en que las propias parcialidades se enfrentan; también, del final, donde se produce la lucha contra los españoles y el llamado a “pasar la Flecha” y unirse en batalla junto a Chelemín.

No obstante, la selección de los párrafos y las cuestiones analizadas, han tenido la intención de remarcar la pertinencia de un abordaje no solo histórico del pensamiento indígena a partir de los elementos puestos en juego por el autor de la novela. Para ello, los categorías propuestas de cosmovisión y territorialidad permiten realizar varias operaciones teóricas significativas: analizar y problematizar las concepciones occidentales hegemónicas del conocimiento ancladas en la lógica sujeto/objeto, ciencia/mito, historia/cultura, naturaleza/cosmos; comprender las cosmovisiones en relación a problemáticas de la filosofía del lenguaje, proponer un acercamiento en términos conceptuales y categoriales a la construcción discursiva de la realidad, pensar la relación entre la hermenéutica y el estudio de las fuentes del pensamiento indígena; entre otros.

Finalmente, la revalorización y puesta en circulación de estos textos, no se realiza con el afán de fomentar un romanticismo ingenuo por lo indígena/aborigen y, más ampliamente, por unas culturas pasadas e idealizadas. Muy por el contrario, se trata de utilizarlos para complejizar una mirada crítica sobre los prejuicios, los sentidos comunes, las simplificaciones, las apropiaciones exotizantes, las lecturas homogeneizantes y coloniales, que circulan actualmente alrededor de estas ideas e historias. Tal vez, como señalaba Bonfil Batalla, en la perspectiva de la indianidad, *“la historia india habrá de probar que hay una unidad básica, en términos de civilización, de todos los pueblos indios; habrá de mostrar cómo el sistema colonial acentuó y creó diferencias en su esfuerzo por dividir para mejor vencer. A mayor profundidad histórica, más claramente se hará visible la unidad india, fundamento último de su futuro común”*¹³.

¹³ Op. Cit. Bonfil Batalla (1980), pág. 242.

Este último aspecto constituye un desafío para los límites de nuestras disciplinas, y los supuestos culturales, históricos y epistemológicos con los que se construyen sus fundamentos. Por ello, todo estudio sobre otras culturas, es un estudio al mismo tiempo sobre nuestra propia cultura. A su vez, el abordaje filosófico nos sirve para un acercamiento disciplinar que rompa las primeras barreras del eurocentrismo, tanto en términos académicos, como en términos de desvalorización cultural (esta última muy presente en el conjunto de la sociedad). Por ello, este esfuerzo extra, consiste en pensar qué ideas del pensamiento indígena pueden ayudarnos a interactuar con nuestras diferentes realidades, y qué de nuestras culturas hegemónicas puede ser revisado a la luz de otras cosmovisiones, y de la interacción con otras visiones de mundo como las que se pueden leer en este tipo de obras.