



HISTORIA

América y Europa entre el siglo XIV
y fines del siglo XVIII



RECURSOS PARA EL DOCENTE

HISTORIA

América y Europa entre el siglo xiv
y fines del siglo xviii

Historia. América y Europa entre el siglo xiv y fines del siglo xviii.

Recursos para el docente -  **SANTILLANA** en línea

es una obra colectiva, creada, diseñada y realizada en el Departamento Editorial de Ediciones Santillana, bajo la dirección de Mónica Pavich, por el siguiente equipo:

Benjamín F. Carabajal, María Gabriela Paviotti y Victoria M. Vissani

Ana Prawda y Gustavo F. Stefanelli (*Construyendo espacios de convivencia*)

Editores: Benjamín F. Carabajal, María Gabriela Paviotti,
Victoria M. Vissani y Cristina Viturro

Editora sénior de Geografía: Patricia Jitric

Jefa de edición: Amanda Celotto

Gerencia de gestión editorial: Patricia S. Granieri

Índice

Recursos para la planificación, pág. 2 • Construyendo espacios de
convivencia, pág. 8 • Textos y actividades de integración, pág. 14

Jefa de arte: Silvina Gretel Espil
Diagramación: Exemplarr y Adrián C.
Shirao (seguimiento)
Corrección: Paulina Sigaloff

Este libro no puede ser reproducido total ni parcialmente en ninguna forma, ni por ningún medio o procedimiento, sea reprográfico, fotocopia, microfilmación, mimeógrafo o cualquier otro sistema mecánico, fotoquímico, electrónico, informático, magnético, electroóptico, etcétera. Cualquier reproducción sin permiso de la editorial viola derechos reservados, es ilegal y constituye un delito.

© 2015, EDICIONES SANTILLANA S.A.
Av. L. N. Alem 720 (C1001AAP), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
ISBN: 978-950-46-4159-9
Queda hecho el depósito que dispone la Ley 11.723
Impreso en Argentina. Printed in Argentina.
Primera edición: febrero de 2015

Este libro se terminó de imprimir en el mes de febrero de 2015, en Grafisur S. A., Cortejarena 2943, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, República Argentina.

Carabajal, Benjamín F.
Historia: América y Europa entre el siglo xiv y fines del siglo xviii. Recursos para el docente / Benjamín F. Carabajal; María Gabriela Paviotti; Victoria M. Vissani. - 1. a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Santillana, 2015. 32 p.; 28x22 cm. - (Santillana en línea)

ISBN 978-950-46-4159-9

1. Historia. 2. Educación Secundaria. 3. Guía del Docente. I. Paviotti, María Gabriela II. Vissani, Victoria M. III. Título CDD 371.1

Recursos para la planificación

SECCIÓN	CAPÍTULOS	EXPECTATIVAS DE LOGRO	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS
VÍNCULOS ENTRE EUROPA Y AMÉRICA A PARTIR DEL SIGLO XV	<p>1</p> <p>América y sus habitantes originarios</p>	<p>Introducir a los alumnos en las formas de construcción del conocimiento histórico. Comprender la relación entre la naturaleza y los pueblos originarios de América, con especial énfasis en las sociedades maya, azteca e inca. Valorar la diversidad de las sociedades originarias.</p>	<p>La diversidad de las sociedades originarias en el siglo xv. Los pueblos que habitaban el actual territorio argentino: sociedades nómades y sedentarias. Las grandes áreas culturales. Sistemas de producción, organización política, jerarquización social, cosmovisión y pautas culturales de las sociedades mayas, aztecas e incas.</p>	<p>Análisis de documentos sobre los pueblos prehispánicos. Acercamiento al tema a través de la lectura de ilustraciones, edificaciones y otros restos materiales. Localización en mapas de las grandes áreas culturales de América. Construcción de un cuadro comparativo. Establecimiento de relaciones entre las técnicas agrícolas utilizadas entre el pasado y el presente. Investigación sobre las ruinas de Machu Picchu, patrimonio de la humanidad.</p>
	<p>2</p> <p>Europa a fines de la Edad Media</p>	<p>Comprender los cambios que afectaron al mundo medieval a partir del siglo xi. Identificar las relaciones causales entre el aumento demográfico y la expansión agrícola. Comprender las causas y consecuencias del proceso de expansión religiosa y territorial, así como el renacimiento urbano y comercial. Comprender el concepto de “crisis” y las principales causas y consecuencias de la crisis del siglo xiv.</p>	<p>El feudalismo. Las innovaciones tecnológicas y la expansión agrícola. El aumento demográfico. La expansión religiosa y territorial: las cruzadas y la Reconquista española. La reactivación del comercio y el resurgimiento de la vida urbana. La sociedad feudo-burguesa. La mentalidad de la burguesía. La vida espiritual y cultural. Las universidades. La crisis de la cristiandad: hambrunas, guerras y peste. Consecuencias de la crisis: decadencia del poder señorial y fortalecimiento de las monarquías, crisis espiritual.</p>	<p>Identificación de causas y consecuencias de la expansión europea de los siglos xi a xiii. Análisis de documentos con diferentes puntos de vista. Lectura e interpretación de un mapa de circuitos comerciales con información histórica. Lectura de imágenes como testimonio de época. Construcción de las causas y los efectos de la peste sobre las sociedades europeas a partir de documentos. Producción de textos explicativos. Investigación en grupo sobre la peste bubónica.</p>
	<p>3</p> <p>El Renacimiento y la transición al mundo moderno</p>	<p>Identificar cambios y continuidades entre la Edad Media y el Renacimiento. Identificar y comprender los factores que impulsaron el surgimiento del Humanismo y el Renacimiento. Reconocer las características del período en los distintos ámbitos. Familiarizar a los alumnos con el vocabulario específico de la disciplina y el análisis de la realidad social y la dinámica cambios-continuidades.</p>	<p>Recuperación económica y transformaciones sociales. La centralización del poder. Nuevas maneras de pensar y vivir. El Humanismo y la nueva concepción del hombre. El desarrollo científico y tecnológico. El arte del Renacimiento: el Quattrocento y el Cinquecento. El Renacimiento fuera de Italia. La sociedad del Renacimiento y su forma de vida. La valorización de la infancia.</p>	<p>Análisis y descripción de obras de arte. Ejemplificación de la perspectiva lineal en una pintura. Lectura e interpretación de documentos. Establecimiento de semejanzas y diferencias entre la Edad Media y el Renacimiento. Construcción de un cuadro comparativo entre el Quattrocento y el Cinquecento. Investigación sobre la vida y la obra de una artista del Renacimiento.</p>

SECCIÓN	CAPÍTULOS	EXPECTATIVAS DE LOGRO	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS
VÍNCULOS ENTRE EUROPA Y AMÉRICA A PARTIR DEL SIGLO XV	<p>4</p> <p>De la exploración a la expansión europea</p>	Relacionar las transformaciones del Occidente europeo con la expansión ultramarina. Identificar las causas que hicieron posible la expansión. Caracterizar el “sistema mundo” en el marco de la expansión del capitalismo.	Causas de la expansión ultramarina. Las rutas comerciales terrestres y marítimas hacia el Lejano Oriente. El comercio de bienes de lujo. Avances científicos y tecnológicos. Los países pioneros: Portugal y España. La llegada a la India (Portugal) y a América (España): el Tratado de Tordesillas y el reparto del mundo. Viajes de exploración del continente americano. Exploraciones inglesas, francesas y holandesas. Consecuencias de los viajes de exploración.	Explicación de causas. Análisis y comparación de mapas antiguos con otros con información “histórica”. Comprensión de conceptos clave. Lectura y análisis de imágenes. Lectura e interpretación de documentos. Redacción de textos breves sobre la expansión ultramarina.
	<p>5</p> <p>La conquista de América</p>	Comprender el impacto de la conquista sobre la forma de vida y las cosmovisiones indígenas. Identificar las distintas etapas y objetivos de la conquista.	Concepto de conquista. Las etapas de la conquista de América. Las capitulaciones y las obligaciones y beneficios de los conquistadores. El avasallamiento del mundo indígena. La encomienda y el requerimiento. Las polémicas y denuncias sobre la condición de los indígenas. Las Leyes Nuevas. La conquista de los grandes imperios de América: causas y consecuencias. La conquista del actual territorio argentino. La resistencia de los indígenas.	Análisis de fragmentos de material especializado y de documentos de época. Lectura, comparación e interpretación de documentos con distintos puntos de vista acerca de la naturaleza de los indígenas y la conquista. Análisis de documentos con las visiones indígenas sobre la conquista. Investigación sobre el sitio de los quilmes y valoración del patrimonio cultural. Organización de un debate.
PROPUESTA DE TRABAJO I	Un acercamiento a la Historia a través del cine	Aprender a analizar y evaluar críticamente una película como fuente histórica.	El proyecto de Colón. La preparación del viaje y la llegada a América. El encuentro con los pueblos originarios.	Interpretación de un film. Análisis de los objetivos del director y el guionista en el contexto del quinto centenario de la llegada de Colón a América. Investigación sobre la película y elaboración de conclusiones.
LA FORMACIÓN DEL MUNDO AMERICANO COLONIA	<p>6</p> <p>Cambios políticos y religiosos en el siglo XVI</p>	Conocer las causas y posiciones de la reforma y la Contrarreforma. Identificar las causas de la conformación de grupos disidentes y establecer las similitudes y diferencias de sus planteos con respecto al pensamiento de Lutero. Reconocer los medios que permitieron la centralización de las monarquías. Conocer el desarrollo de las principales monarquías europeas en el siglo XVI.	La crisis religiosa y la situación de la Iglesia. La Reforma protestante. La expansión de la Reforma: el surgimiento de nuevas iglesias y grupos reformistas. La Contrarreforma católica. La Inquisición y la Compañía de Jesús. Intolerancia y guerras religiosas. La centralización del poder monárquico en Inglaterra, España y Francia.	Interpretación de causas que desembocaron en la Reforma. Análisis e interpretación de pinturas. Lectura de documentos. Análisis de mapas históricos. Establecimiento de causas y consecuencias de distintos hechos. Reflexión acerca de la intolerancia y las luchas religiosas en el presente. Lectura de novelas históricas.

Recursos para la planificación

SECCIÓN	CAPÍTULOS	EXPECTATIVAS DE LOGRO	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS
LA FORMACIÓN DEL MUNDO AMERICANO COLONIAL	<p>7</p> <p>El Estado absolutista: apogeo y crisis</p>	Identificar y comprender las distintas alternativas del poder político en Europa occidental: el absolutismo francés, el parlamentarismo inglés y la república holandesa. Conocer los principales conflictos del siglo xvii.	Características del Estado absoluto. Principales teóricos del absolutismo. El absolutismo en Francia. Luis XIV. Inglaterra: del absolutismo a la Revolución Gloriosa; de la república a la monarquía parlamentaria. La república holandesa y la supremacía comercial. El siglo xvii español: la decadencia bajo los Austrias y el advenimiento de los Borbones.	Reconocimiento de las principales características del poder absoluto. Comparación y caracterización de la política y forma de gobierno de los Estados europeos. Lectura de obras literarias. Análisis e interpretación de documentos. Elaboración de un cuadro cronológico y trabajo con una línea de tiempo. Investigación sobre la monarquía británica en la actualidad.
	<p>8</p> <p>Economía y sociedad en Europa occidental</p>	Reconocer las causas que provocaron la expansión del siglo xvi y la crisis del siglo xvii. Consecuencias de la crisis. Identificar los distintos grupos sociales que formaban la sociedad en el siglo xvii. Reconocer las principales características del Barroco. Conocer los desarrollos científicos que permitieron la revolución científica.	La expansión del siglo xvi. Compañías comerciales. Mercantilismo. Industria rural a domicilio. Cambios en el espacio rural en el siglo xvi. Expansión y reorganización del espacio rural. Crisis del siglo xvii. Causas demográficas, bélicas y económicas. La sociedad europea. El Barroco. La Revolución científica.	Interpretación de un film. Lectura y análisis de documentos con distintos puntos de vista. Establecimiento de causas y consecuencias de distintos hechos. Elaboración de cuadros de contenido. Producción de ficha biográfica. Redacción de textos. Investigación. Análisis de ilustraciones.
	<p>9</p> <p>La organización política del espacio colonial</p>	Conocer la estructura administrativa de las colonias americanas españolas. Identificar los distintos cargos administrativos de control. Reconocer diferencias entre la administración colonial española y la portuguesa, francesa e inglesa.	Administración colonial española. Autoridades coloniales en América y en España. Las Leyes de Indias. Mecanismos de control. Las ciudades en América. Los cabildos. El Imperio portugués. La organización colonial de Brasil. Colonización inglesa y francesa en América.	Interpretación de un film. Elaboración de cuadros comparativos. Lectura y análisis de documentos. Comparación de distintos puntos de vista sobre un mismo hecho. Comparación de la organización actual de los Estados modernos con la organización política durante la colonia. Análisis de un mapa histórico.
	<p>10</p> <p>La organización de la economía colonial</p>	Conocer la incorporación de América al sistema económico mundial. Identificar las actividades económicas en las colonias americanas. Analizar críticamente los mecanismos de obtención de mano de obra y la desarticulación de las sociedades prehispánicas y africanas. Conocer las actividades económicas de las colonias no españolas.	Integración de América en el mercado mundial. Monopolio comercial. Minería, plantaciones y haciendas en las colonias españolas. El trabajo indígena y el trabajo esclavo. Formación del mercado interno. Los ciclos de la economía del Brasil. Actividades económicas en las colonias británicas y francesas.	Análisis de mapas históricos. Lectura de pinturas que muestran las distintas actividades económicas. Análisis de una obra de arte escultórica. Identificación de consecuencias de los distintos modos de producción. Lectura y análisis de documentos con distintos puntos de vista. Elaboración de cuadro comparativo.

SECCIÓN	CAPÍTULOS	EXPECTATIVAS DE LOGRO	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS
LA FORMACIÓN DEL MUNDO AMERICANO COLONIAL	<p>11</p> <p>Una nueva sociedad</p>	Comprender la desestructuración y reestructuración de los entramados socioculturales de América. Conocer la nueva estructura social. Identificar el rol de la Iglesia colonial. Analizar de manera crítica la exclusión y discriminación social en la colonia.	Las transformaciones políticas, económicas y culturales en América tras la conquista. El impacto de la colonización. El derrumbe demográfico. La sociedad jerárquica colonial. Mecanismos de trabajo forzado. Los africanos y sus descendientes. Mestizos. La Iglesia en América: la evangelización, los jesuitas, la Inquisición, el sincretismo. La cosmovisión americana y la reinterpretación del mundo durante la Colonia. Resistencias y rebeliones.	Análisis de documentos primarios y secundarios. Elaboración de texto argumentativo. Relación de conceptos. Elaboración de preguntas a partir de respuestas dadas. Producción de texto de opinión. Investigación sobre ejemplos de sincretismo.
	<p>Organización social y productiva colonial. Un estudio de caso</p>	Comprender cómo se organizó económica y socialmente un área marginal respecto a Potosí. Estimar la región del Tucumán por su valor estratégico en el eje Litoral-Alto Perú.	La organización de los espacios productivos en el Tucumán durante los siglos XVI y XVII. La sociedad colonial en la Gobernación del Tucumán. El control de los recursos en un área periférica y la relación con el espacio minero de Potosí.	Preparación de un estudio de caso. Selección del recorte temático a investigar y profundizar. Búsqueda y análisis de fuentes. Elaboración de hipótesis y conclusiones provisorias. Redacción de un informe.
AMÉRICA Y EUROPA EN EL CONTEXTO DE FORMACIÓN DEL SISTEMA CAPITALISTA	<p>12</p> <p>La Revolución Industrial</p>	Reconocer la multicausalidad en el origen de la Revolución Industrial. Comprender los cambios en las relaciones sociales y en las relaciones de producción entre el campo y la ciudad. Identificar los nuevos modos en las formas de trabajar. Caracterizar el mundo social industrial.	Revolución Industrial en Inglaterra. Causas: transformación de la industria textil, nuevas tecnologías, intensificación de los cercamientos, expulsión de los campesinos hacia las ciudades. Mercados coloniales. Importancia de la industria textil y de la energía de vapor en la expansión de la Revolución Industrial. Surgimiento de la fábrica: nuevas formas de trabajo y de relaciones laborales. Condiciones de trabajo. El ferrocarril. La industria del hierro y el carbón. Comienzos de la organización obrera. Las ciudades industriales.	Análisis de gráficos. Análisis y comparación de documentos primarios y textos literarios. Elaboración de un cuadro comparativo. Realización de una red conceptual. Producción argumentativa. Organización de un debate sobre la Revolución Industrial.
	<p>13</p> <p>La crisis del absolutismo y la Ilustración</p>	Valorar el Iluminismo como una nueva forma de interpretar el mundo. Analizar el surgimiento del Iluminismo y su influencia en principios actuales. Reconocer cómo las características del Antiguo Régimen y de la Ilustración se combinaron en el despotismo ilustrado.	Antecedentes científico-técnicos. Nuevos conceptos e ideas propuestos por la Ilustración. Principales pensadores ilustrados. <i>La Enciclopedia</i> . Los filósofos y los límites al poder absoluto. El pacto social. Despotismo ilustrado: principales exponentes del sistema. Las teorías económicas: fisiocracia y liberalismo.	Lectura de textos literarios y su vinculación con el contexto político, social e intelectual del período. Análisis de documentos. Redacción de un informe sobre el capítulo. Comparación del pensamiento de los principales pensadores políticos del período. Búsqueda de caricaturas políticas actuales. Búsqueda de información sobre las monarquías europeas en la actualidad.

Recursos para la planificación

SECCIÓN	CAPÍTULOS	EXPECTATIVAS DE LOGRO	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS
AMÉRICA Y EUROPA EN EL CONTEXTO DE FORMACIÓN DEL SISTEMA CAPITALISTA	14 La Revolución Francesa	Identificar las causas mediatas e inmediatas de la crisis del Antiguo Régimen. Valorar la instauración de los derechos humanos y cívicos y los cambios políticos y sociales puestos en marcha por la Revolución Francesa. Establecer las relaciones entre esta revolución y la consolidación de la burguesía. Analizar el ascenso de Napoleón y sus consecuencias.	La sociedad francesa del Antiguo Régimen, sus obligaciones y privilegios. Déficit de la monarquía francesa. La rebelión de los nobles y la convocatoria a los Estados Generales. Tensiones sociales. Asamblea Nacional. La Toma de la Bastilla. La Asamblea Constituyente. La monarquía constitucional. La guerra. La Convención y la primera República. Robespierre y el gobierno del Terror. El Directorio. El ascenso de Napoleón Bonaparte. Expansión napoleónica y su repercusión en América. Invasión a España y Rusia. La caída del Imperio napoleónico. La Restauración.	Análisis de documentos y de distintos puntos de vista sobre un mismo tema. Lectura de imágenes y mapas. Lectura, interpretación de la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano, y análisis sobre su vigencia. Redacción de un texto breve sobre el impacto de Napoleón Bonaparte en la historia.
	15 América en el siglo XVIII	Comprender el vínculo entre las relaciones y las luchas de poder europeas y la situación política americana. Conocer las reformas administrativas y económicas, llevadas a cabo tanto por España como por Portugal, y sus consecuencias. Comprender las consecuencias de la apertura del puerto de Buenos Aires. Comprender las causas de la resistencia y levantamientos en América. Identificar el proceso de independencia de los Estados Unidos como un antecedente ideológico en América.	Contexto mundial. La decadencia de los Borbones. Las Reformas Borbónicas en Hispanoamérica. La expulsión de los jesuitas. Conflictos a causa de las reformas. Creación del Virreinato del Río de la Plata. Las rebeliones contra las Reformas Borbónicas en América: los comuneros, reacción contra las reformas de Areche, Túpac Amaru. Reformas del Imperio portugués. Resistencias: la conjuración de Tiradentes. La independencia de las Trece Colonias. La independencia de Haití.	Comparación de procesos históricos. Interpretación de documentos. Búsqueda de causas y consecuencias. Redacción de breves textos sobre los temas abordados.
PROPUESTA DE TRABAJO III	La producción agropecuaria en el Río de la Plata durante el siglo XVIII	Conocer el desarrollo de la economía rioplatense en el marco de la centralización monárquica y las Reformas Borbónicas.	La economía rioplatense. Las Reformas Borbónicas y el nuevo eje atlántico. La apertura del puerto de Buenos Aires. El desarrollo de los establecimientos ganaderos.	Elaboración de un estudio de caso. Selección del tema. Organización en grupos y reparto de tareas. Búsqueda de fuentes. Investigación y puesta en común de las conclusiones a las que se arribó.

SECCIÓN	CAPÍTULOS	EXPECTATIVAS DE LOGRO	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS
EL ENTRAMADO SOCIOCULTURAL LATINOAMERICANO	<p>16</p> <p>Los pueblos originarios en nuestra identidad</p>	<p>Conocer el proceso de mestizaje y de homogenización cultural impuesta por los colonizadores, primero, y más tarde por el Estado nacional. Comprender la lucha contra la exclusión social y la invisibilización de los pueblos indígenas. Valorar la diversidad cultural y la igualdad de los pueblos.</p>	<p>Los pueblos originarios luego de la conquista. El mestizaje. El proceso de invisibilización y homogeneización a partir de la formación del Estado nacional. La situación de los pueblos originarios en la actualidad. El reclamo por sus derechos. La Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Originarios. Los pueblos originarios en la Argentina de hoy. El caso de Bolivia. El aporte cultural de las sociedades originarias.</p>	<p>Lectura de documentos. Análisis de un film. Reflexión acerca de la discriminación a la que están sometidos los pueblos originarios. Búsqueda de información sobre comunidades indígenas en la actualidad. Elaboración de informes. Elaboración de una argumentación a favor de la educación multicultural.</p>
	<p>17</p> <p>La presencia afroamericana</p>	<p>Reflexionar sobre la movilización de millones de africanos en condiciones de esclavitud. Conocer y reflexionar de manera crítica acerca de la situación de marginalidad y exclusión estructural de este sector de la población latinoamericana. Valorar el aporte cultural de este colectivo social.</p>	<p>Llegada de personas africanas a América. La esclavitud. La situación actual. La marginación y la exclusión. La discriminación laboral. El aporte cultural.</p>	<p>Lectura y análisis de documentos. Análisis de un film. Elaboración de láminas que presenten problemas en el pasado y en la actualidad. Análisis de conceptos. Búsqueda de información y redacción de informes.</p>
PROPUESTA DE TRABAJO IV	<p>La diversidad sociocultural en América Latina</p>	<p>Reflexionar acerca de la valiosa trama multicultural de América Latina.</p>	<p>La construcción social de la cultura. Los procesos de cambio y continuidad cultural. Los aportes culturales de pueblos originarios y afrodescendientes. La trama multicultural. Los legados culturales.</p>	<p>Organización de una revista que permita abrir un espacio de reflexión sobre la trama multicultural. Debate acerca de las diferencias de poder en las relaciones interculturales. Análisis de políticas públicas. Búsqueda de información.</p>

Construyendo espacios de convivencia



Querido/a profesor/a:

La iniciativa de Santillana **“Desde la escuela. Programa para convivir mejor”** pone a tu disposición recursos, que se incluyen en el marco de la construcción de espacios de convivencia, para prevenir las conductas que generan conflictos violentos y que podés utilizar con los estudiantes que tenés a cargo.

¿Cómo se hace para prevenir y/o transformar situaciones conflictivas en soluciones aceptables?¹

Comencemos mencionando algunas características de los conflictos:

- Los conflictos son el choque, la pugna entre dos o más partes, como consecuencia de desacuerdos.
- Pueden ser de diferente naturaleza, intensidad y magnitud. Desde un niño que arroja una tiza en el aula o un grupo de estudiantes que acosa permanentemente a un compañero hasta un país que invade a otro.
- Se originan, generalmente, en intereses que no coinciden y se enfrentan. Como resultado de esa pugna se produce una alteración del orden establecido –es decir, la ruptura del equilibrio– que perjudica a uno, a muchos o a todos los que conviven en un ámbito determinado. Muchos de estos conflictos se resuelven, pero otros se agrandan cada vez más en intensidad y cantidad de diferencias. Cuando esto sucede, hablamos de conflicto que escala o de escalada del conflicto (Prawda, 2008).²

Más allá de las distintas definiciones que encontremos, es importante destacar que el conflicto es inherente a la vida misma y que es construido por cada una de las personas involucradas en él, quienes lo revisten de un alto grado de subjetividad.

Para iniciar el camino de resolución es necesario transformar una dinámica de confrontación en una de colaboración y lograr que las partes trabajen juntas en la solución del problema, acercándose entre ellas para lograr un acuerdo. Es decir, que de ser enemigos pasen a ser socios.

En este punto podemos decir que todo conflicto:

- ✓ Es inevitable: ya que siempre hay situaciones donde las personas tienen diferencias.
- ✓ Es necesario: pues aparece cuando algo debe cambiar, ocupando nuestra atención y preocupándonos.
Son un aviso de que se tienen que pensar variables para tener en cuenta en una situación determinada.
- ✓ Puede mejorar o empeorar las relaciones: dependerá de los aportes que cada uno de los involucrados hace durante el intercambio.

El conflicto posee aspectos positivos y negativos, es decir que no es ni malo ni bueno *per se*.

¹ Prawda, Ana. Plataforma UNSAM Virtual. En: Redorta, J. *Entender el conflicto*. Barcelona, Paidós Ibérica, 2007.

² Prawda, Ana. “Hablemos del conflicto”. En: *Mediación escolar sin mediadores*. Buenos Aires, Editorial Bonum, 2009.

Aspectos positivos	Aspectos negativos
<ul style="list-style-type: none"> ● Promueve el cambio en las relaciones. ● Ofrece un espacio para plantear reclamos. ● Favorece la reflexión acerca del hecho y, consecuentemente, posibilita la identificación de los intereses y las necesidades en juego de cada parte. ● Posibilita el crecimiento personal, grupal, institucional y/o social. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Promueve, como indicador importante, solo los aspectos que connotan desvalorizaciones, enojos y otros relatos negativos. En consecuencia, produce efectos desgastantes en las personas y en las relaciones. ● Ofrece una escalada de malentendidos y enojos que aumentan, de ese modo, el perjuicio y culminan en una situación de violencia que afecta a las relaciones y a las personas involucradas. ● Imposibilita que las personas logren satisfacer sus intereses en juego. ● De no abordarse correctamente su solución, puede crecer en intensidad y cantidad, ya sea que se profundicen las diferencias y/o den lugar al surgimiento de nuevos conflictos.

Con frecuencia, el conflicto está asociado con la violencia. Sin embargo, la violencia es la máxima expresión de un conflicto que escala y que, en ocasiones, comienza como una diferencia de opiniones hasta que se convierte en una comunicación basada en profundas agresiones físicas y/o psicológicas. Una vez que se desencadena la violencia, los aspectos positivos del conflicto desaparecen.

Identificar estos aspectos positivos permite avanzar hacia la solución. Cuando, en cambio, solo se tienen en cuenta los aspectos negativos, la situación se agrava hasta que, algunas veces, se convierte en violenta.

Los aspectos positivos del conflicto son aquellos que ofrecen y promueven un espacio para pensar ese cambio. La vida de los seres humanos implica la permanente toma de decisiones, algo que, muchas veces, se expresa por medio de conflictos. Por ejemplo: ¿avanzo o retrocedo en mi posición?, ¿me quedo o me voy?, ¿le respondo o permanezco callado?, ¿le propongo una solución o acepto la suya?, ¿o pensamos una que nos favorezca a ambos?

Desde la perspectiva que nos brinda esta percepción del conflicto, la meta del docente no sería necesariamente eliminarlo, sino **prevenirlo, reducirlo y abordarlo** identificando sus aspectos positivos y los intereses encubiertos que muchas veces tiene, con el fin de analizarlo, y según sea su característica, prevenir que escale hasta convertirse en violento.

En este cuadernillo te ofrecemos algunas actividades que te permitirán poner en práctica diferentes recursos junto a tus alumnos, con el objetivo de que, entre todos, puedan identificar aquellas situaciones cotidianas que pueden derivar en posibles conflictos, y también técnicas, estrategias y habilidades que harán posible analizar estas situaciones, generar una toma de conciencia y aprendizaje colectivo, y, finalmente, prevenir la violencia en el aula.

Cordialmente,
Ana Prawda y Gustavo Stefanelli.

DINÁMICA 1: Todos discriminados

VALORES: integración, respeto, diversidad.

CONDUCTAS ASOCIADAS A LOS VALORES:

- Encontrar un rasgo personal que diferencia a un individuo del resto de las personas.
- Identificar los beneficios de integrar grupos con personas de diferentes características: físicas, sociales, económicas, etcétera.
- Practicar la empatía con respecto a las particularidades de los otros.

Síntesis de objetivos y contenidos

Aceptar la **diversidad** nos permite enriquecer el mundo donde vivimos. Es el punto de partida de diferentes procesos, entre ellos, el del aprendizaje.

Una realidad sin diferencias, vista a través de lentes que solo permiten apreciar un color, no existe: justamente, lo que hace que las cuestiones de la vida sean reales es que son distintas, se ven diferentes y cada uno las interpreta a su modo. Son las diferencias las que nos permiten pensar si lo que afirmamos, vemos o entendemos es así como creemos. Ellas nos hacen salir de nuestras propias ideas y nos posibilitan la inclusión de otras o favorecen la creación de un pensamiento más abarcador, producto del aporte de todos.

Es decir, la diversidad favorece el crecimiento personal, que se va dando entre los conflictos que se suscitan al tratar de aunar criterios para convivir con las diferencias y/o de acordar intereses y necesidades comunes. Dentro de este marco, entendemos el conflicto como una oportunidad de cambio, de crecimiento, de mejora. Pero...

- ¿Qué sucedería si las diferencias fueran utilizadas para lastimar, para agredir, para excluir?
- ¿Cómo nos sentiríamos en el supuesto caso de que esto nos sucediera?

Si todos tomáramos las diferencias como un motivo para excluir, entonces todos seríamos potenciales víctimas de discriminación.

Video a analizar

- **Nombre del video:** "Anuncio contra la discriminación"
- **Descripción:** Campaña contra la discriminación

- **Organismo:** Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Gobierno de España
- **Origen:** España, 2011
- **Duración:** 1 minuto y 41 segundos
- **Link del video:** <http://goo.gl/8SGJwi> [Consultado el 2/12/2014]
Canal de la Asociación Civil Convivencia Social y Asistencial

Consideraciones previas

- **Materiales:** TV y reproductor de DVD
- **Tiempo estimado de la actividad:** 1 h 30 min

A. Introducción

El video completo forma parte de una campaña de publicidad del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad del Gobierno de España.

Las breves historias que presenta este fragmento permiten reconocer, en cada uno de sus protagonistas, una característica que los diferencia de los otros y por la cual son excluidos o discriminados, ya sea la edad, la nacionalidad, las capacidades físicas, etcétera. De esta manera, el video propone un espacio de reflexión acerca de los diferentes prejuicios con que los individuos consideran a los demás.

B. Desarrollo y consignas

1. Observar atentamente el video.
2. **Etapa de trabajo individual.** El docente les entregará a los alumnos una hoja en la que tienen que responder las siguientes consignas:
 - a) Escribir una oración que sintetice lo que cada uno cree que comunica el video.
 - b) Identificar las diferentes razones o motivos por los cuales se discrimina a cada uno de los protagonistas de las historias del video.



c) Elegir uno de los personajes del video y ponerse en su lugar, en su situación y tratar de pensar como él. Luego, responder según sea el caso:

- ¿Qué acción y/o comentarios realizó para discriminar al otro? ¿Qué sintió al realizar dicha acción o comentario?
- ¿Qué acción y/o comentarios recibió que lo hizo sentir discriminado? ¿Qué emociones experimentó en ese momento?

d) A la lista elaborada en la consigna b), agregar motivos de discriminación que cada alumno/a haya observado en el colegio.

e) ¿Por qué razón los alumnos creen que la gente discrimina a los otros? Cada uno deberá enumerar, al menos, una razón.

3. Etapa de trabajo grupal. Organizados en grupos de hasta cinco integrantes, los alumnos intercambian y comparten las respuestas. Luego realizan las siguientes consignas:

a) Conversar sobre las respuestas que ha dado cada uno y luego elegir entre todos:

- Una palabra que sintetice lo que transmite el video.
- Tres emociones que reconocieron en los personajes del video al ser discriminados.
- Tres motivos que llevan a una persona a realizar comentarios o acciones que discriminan a otro. Luego responder: ¿para qué consideran que lo hacen?, ¿cuánto y qué gana o pierde una persona cuando discrimina?

b) Realizar una lista de motivos o razones por las cuales en el colegio unos estudiantes discriminan o excluyen a otros.

c) Por último, hacer un listado de conductas que posibiliten sentirse bien y reconocido por el resto de los compañeros sin necesidad de discriminar al otro.

C. Cierre

1. Los integrantes de los grupos comparten las respuestas entre sí.
2. El docente puede acompañar este momento resumiendo las respuestas en el pizarrón.

Sugerimos anotar las emociones identificadas tanto en el rol de los que son discriminados como en el de los que discriminan, ya que esto les permitirá a los alumnos reflexionar junto al docente sobre una habilidad social denominada **empatía**, que les permite a los seres humanos ponerse en el lugar del otro, tratando de sentir y pensar desde ese nuevo rol. De este modo se podrán plantear el siguiente análisis:

- ¿Cuántas veces observamos una situación de burla o agresión verbal que deriva en discriminación y de manera inconsciente la validamos, al no darnos cuenta del impacto que genera en el otro esa acción?

La actividad también permite reflexionar sobre el hecho de mostrarse tal cual uno es, sin temor a ser marginado o discriminado, a partir de plantear:

- ¿Cuántas veces decidimos no hacer ciertas cosas, o decir lo que pensamos, porque creemos que si lo hacemos no seremos aceptados?
- ¿Qué decidimos perder para ser aceptados? ¿Esto tiene algún valor para nosotros?

DINÁMICA 2: ¿Cómo es mi “baile”?

VALORES: integración, respeto y diversidad.

CONDUCTAS ASOCIADAS A LOS VALORES:

- Encontrar un rasgo personal que nos diferencie del resto de las personas.
- Identificar los beneficios de integrar grupos con personas de diferentes características: físicas, sociales, económicas, etcétera.
- Practicar la empatía con respecto a las particularidades de los otros.

Síntesis de objetivos y contenidos

El respeto por las diferencias es una de las claves para comunicarse eficazmente y convivir sin violencia. Las conductas que permiten la diversidad y posibilitan la integración requieren reconocer al otro como un semejante, aceptarlo con sus diferencias y buscar juntos espacios donde se encuentren intereses y necesidades comunes.

Video a analizar

- **Nombre del video:** “Bailemos juntos contra la discriminación social”
- **Descripción:** Campaña contra la discriminación
- **Organismo:** Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Gobierno de España
- **Origen:** España
- **Duración:** 1 minuto y 31 segundos
- **Link del video:**
<http://goo.gl/21L8qg>
[Consultado el 2/12/2014]
Canal de la Asociación Civil Convivencia Social y Asistencial

Consideraciones previas

- **Materiales:** TV y reproductor de DVD
- **Tiempo estimado de la actividad:** 1 h 30 min

A. Introducción

El video forma parte de una campaña de publicidad del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad del Gobierno de España.

Nos muestra escenas en dos planos:

- En primer plano aparecen, de a uno, distintos adolescentes, cada uno de ellos con una diferente forma de vestir, peinarse, moverse, etcétera.
- En segundo plano aparece un grupo de adoles-

centes vestidos de manera similar, que se burlan del diferente. Los chicos y las chicas del primer plano van, uno por uno, integrando este segundo grupo de iguales, y desde esta igualdad, discriminan con sus pares al considerado diferente.

En un segundo momento, todos los adolescentes, ya sea vestidos con sus características diferenciadoras o vestidos igual, terminan bailando juntos la misma coreografía.

La propuesta de “Bailemos juntos contra la discriminación social” nos permite comprender el hecho de que cada uno puede tener un lugar, manteniendo su identidad.

A. Desarrollo y consignas

Si bien en el video aparecen dos grupos, la clase se dividirá en tres, cada uno de ellos con el siguiente rol:

Grupo A: representa a los adolescentes que están en primer plano y se visten, peinan y mueven como lo desean.

Grupo B: representa a los adolescentes que en el video aparecen en segundo plano y están vestidos todos con remera blanca.

Grupo C: representa a los adolescentes que, en principio, formaban parte del Grupo A, pero después integran uno nuevo que, a su vez, discrimina.

Luego, cada grupo deberá responder las siguientes consignas que se les entregan por escrito:

Grupo A

1. ¿Cuáles son las ventajas de integrar un grupo de personas diferentes?
2. ¿Qué creen que sienten por ser discriminados por el resto?



3. ¿Qué significa para ustedes la frase “bailemos juntos contra la discriminación”?
4. ¿Cuáles creen que son las emociones que sentirían si formaran parte del baile en el que participan todos?
5. Escriban, por lo menos, dos situaciones que hayan experimentado en la escuela, en la que algunos alumnos se ríen, se burlan y discriminan a otro. Luego identifiquen:
 - ¿Cuáles eran los motivos por los que se discriminaba a un/a compañero/a?
 - Poniéndose en el lugar del chico o la chica discriminado/a traten de identificar, por lo menos, tres emociones que creen que sentirían en su lugar.
 - Poniéndose en el lugar de los integrantes del grupo que discrimina, identifiquen, por lo menos, dos emociones que creen que sentirían al realizar estas acciones.

Grupo B

1. ¿Qué beneficios encuentran al actuar así como grupo?
2. ¿Cuáles son las desventajas de formar parte de ese grupo de iguales?
3. ¿Qué representa, para ustedes, la frase “bailemos juntos contra la discriminación”?
4. ¿Cuáles son las emociones que sentirían si formaran parte del baile en el que participan todos?
5. La consigna 5 es la misma que en el caso del Grupo A.

Grupo C

1. ¿Para qué creen que cada uno de los adolescentes que se presenta en primer plano cambia de look y de actitud cuando forma parte del grupo que se encuentra detrás?
2. ¿Qué creen que pierde cada uno de ellos al formar parte de ese grupo?
3. ¿Qué representa para ustedes la frase “bailemos juntos contra la discriminación”?
4. ¿Cuáles son las emociones que sentirían si formaran parte del baile en el que participan todos?
5. La consigna 5 es la misma que en el caso del Grupo A.

C. Cierre

1. Los integrantes de los grupos comparten las respuestas entre sí.
2. El docente puede acompañar este momento resumiendo las respuestas en el pizarrón o en diferentes cartulinas para cada grupo. En una cartulina única se escriben las respuestas 3 y 4, previamente debatidas entre todos.

Como en la dinámica precedente y a fin de focalizar y reforzar las conductas propuestas, sugerimos anotar las emociones identificadas tanto en el rol de los que son discriminados como en el de los que discriminan, ya sean las tomadas del video como las experiencias del colegio. Esto les permitirá a los alumnos reflexionar junto al docente sobre una habilidad social denominada **empatía**, que les permite a los seres humanos ponerse en lugar del otro, tratando de sentir y pensar desde ese nuevo rol. De este modo se podrá plantear el siguiente análisis:

- ¿Cuántas veces observamos una situación de burla o agresión verbal que deriva en discriminación y de manera inconsciente la validamos, al no darnos cuenta del impacto que generaba en el otro esa acción?
La actividad también permite reflexionar sobre el hecho de mostrarse tal cual uno es, sin temor a ser marginado o discriminado, a partir de plantear:
 - ¿Cuántas veces decidimos no hacer ciertas cosas, o decir lo que pensamos, porque creemos que si lo hacemos no seremos aceptados?
 - ¿Qué decidimos perder para ser aceptados?
¿Esto tiene algún valor para nosotros?Por último, la idea sería poder aplicar la metáfora del **baile** a la convivencia diaria, resumiendo lo que para cada uno de los grupos representa y reforzando la idea de participar en un contexto donde se respete la diversidad.

¿Cómo sería el baile de este curso?

Si el docente lo considera viable, se puede articular esta actividad con los docentes de Educación artística para realizar una propuesta práctica.

Texto y actividades de integración

Sección I. Vínculos entre Europa y América a partir del siglo xv

El Códice Madrid de los mayas

“El Códice Madrid [uno de los pocos códices mayas prehispánicos que se han conservado] permite acercarnos a algunos aspectos de la vida cotidiana y ritual de los mayas peninsulares, poco antes de la conquista española. El manuscrito [...] muestra un buen número de imágenes en las que se representan diversas actividades: plantar milpas de maíz, poner trampas y cazar venados, llevar a cabo rituales sagrados. Estas imágenes están asociadas a textos jeroglíficos que explican la iconografía o contenido de estas, e incluyen información calendárica que sitúa las actividades representadas en el contexto del calendario ritual de 260 días (tzolk'in) y a veces también en el calendario solar anual (haab'). [...]

El obispo Diego de Landa y otros cronistas coloniales nos cuentan que los mayas [...] anotaban sus historias, rituales, profecías, calendarios y conocimientos en libros plegables [los códices]. Es probable que todos los pueblos grandes tuvieran su propio códice (o más de uno), custodiado por el ah k'in, contador de los días. Las fechas contenidas en el manuscrito indican que se trata de una compilación de información recabada y anotada a lo largo de varios siglos, aunque los documentos mismos fueron pintados probablemente poco antes de la conquista. El Códice Madrid, como los demás códices mayas, es de papel hecho con la corteza interna de una higuera [...]. El papel se hacía quitando la corteza del árbol y lavándola, tras lo cual se separaba la capa de la fibra de la corteza para usarla en la fabricación del papel. Esto se lograba lavando e hirviendo la fibra con cal para hacerla flexible. Entonces, se golpeaba con una piedra hasta obtener una pieza de papel suave y delgada [...].

Los artistas y escribas mayas eran extremadamente dotados y usaron distintos instrumentos en su trabajo. [...] El Códice Madrid es el más colorido de todos, y es notable el abundante uso del azul [...]. Los escribas mayas solían hacer pigmentos de diferentes plantas y minerales [...].

A diferencia de las inscripciones monumentales que celebran la historia dinástica y muy probablemente fueron hechas para que las viera el público, los códices se refieren a rituales y cuestiones esotéricas; a diferencia de los monumentos mostrados a plena luz, los códices debieron ser vistos solamente por aquellos que tuvieron el privilegio de consultar a los dioses. Los almanaques forman la parte sustancial del Códice Madrid y hay 256 de ellos (contiene muchos más que cualquier otro códice maya) [...].

Almanaques como éste muestran que los escribas [...] que pintaron y consultaron el códice estaban sinceramente preocupados por entender los misterios humanos: cómo fueron creados los hombres y el universo, qué esperaban de ellos los dioses en fechas y períodos específicamente señalados, y cómo podían crear un equilibrio entre las fuerzas destructivas y las creativas para asegurar la continuidad de la vida”.

Aveni, Anthony y Vail, Gabrielle. [<http://www.arqueomex.com/S2N3nCodMadrid93.html>]

1. Con ayuda del libro, y después de haber leído los documentos, respondé:
 - a) ¿Qué son los códices?
 - b) ¿Cómo se confeccionaban?
 - c) ¿Qué explica el documento?
 - d) ¿Cuándo fue confeccionado el Códice Madrid?
 - e) ¿Qué información te permite conocer acerca de los mayas? ¿Cuáles eran sus intereses, representados en el Códice?
 - f) Además del papel hecho con la corteza de la higuera, ¿qué otra planta se utilizaba para realizar el papel?

La vida en las ciudades medievales

1. Lee los siguientes documentos y realiza las actividades que se encuentran a continuación.

“[En Laón, en el siglo XII] como en sábadu, de diversos rincones de la campiña, el pueblo campesino se dirigía a este lugar para comerciar allí, los burgueses circulaban por el mercado llevando un vaso para beber, una escudilla o cualquier otro recipiente, legumbres secas o trigo o cualquier otra especie de fruto, como para venderlos y cuando habían propuesto la compra a un campesino que buscaba tales productos, este prometía que lo compraría al precio fijado. ‘Sígueme, decía el vendedor, hasta mi casa, a fin de que allí puedas ver el resto de este fruto que te vendo y que después de haberlo visto lo tomes’. El otro seguía, pero cuando habían llegado ante el cofre, el fiel vendedor habiendo levantado y sostenido la tapa del cofre le decía: ‘Baja la cabeza y los brazos dentro del cofre, decía, a fin de ver que todo ello no difiere en nada de la muestra que te he ofrecido en el mercado’. Como el comprador colgándose por encima del borde del cofre estaba suspendido por el vientre, con la cabeza y los hombros hundidos dentro del cofre, el buen vendedor que se mantenía a sus espaldas, después de haber levantado los pies del hombre que no desconfiaba, lo empujaba rápidamente dentro del cofre y volvía a bajar la tapa sobre su cabeza; lo conservaba al abrigo en esta ergástula hasta que se rescatara.

Esto tenía lugar en la ciudad así como otras cosas parecidas. Los robos, digamos mejor, los bandidajes, eran practicados en público por los notables y por los subordinados de los notables. No existía ninguna seguridad para el que se arriesgaba a salir de noche y no le quedaba más que dejarse despojar o apresar o matar”.

En: Duby, George. *Europa en la Edad Media*. España, Paidós, 1992.

“Los encargados de realizar la matanza de ganado debían advertir a la autoridad municipal [...] sobre cualquier enfermedad o anomalía en la bestia [...]. En verano, el producto de la matanza debía ser entregado en el día, en la Casa de los Carniceros; en invierno, al día siguiente [...]. En el caso del pescado, se tomaban precauciones especiales [...]. Todo pescado que pareciera malo o dudoso era destruido sin contemplación; si el vendedor comercializaba pescados de un día anterior, entremezclados con los frescos, sufría una prohibición de venta de un año y un día. El control del pescado se hacía basándose en su olor. [...] Se castigaba a quien vendía leche aguada, hombre o mujer, poniéndole un embudo en la boca y haciéndole tomar la leche hasta que un médico dijera que no se podía introducir más sin peligro de muerte. El que vendía manteca adulterada era atado al ‘palo de exhibición’, donde podían lamerlo los perros y el pueblo podía insultarlo. Si comercializaba huevos podridos, era atado al mismo palo; los huevos se entregaban a niños para que [...] se los tiraran al culpable [...]”.

Andrada, Carlos. “El control de los alimentos en los países flamencos”. En: *Saber y Tiempo. Revista de Historia de la Ciencia*. Número 14. Julio-diciembre de 2002.

- a) ¿Cuál es el tema principal de cada documento?
- b) Contá con tus palabras el hecho que relata el primer documento.
- c) ¿Cuáles eran las principales funciones de las ciudades medievales?
- d) ¿Qué problemas sociales deben afrontar los habitantes de las ciudades en general? ¿Y los de estas ciudades en particular?

Modernidad y tradición en el Renacimiento

Desde que el pintor renacentista **Giorgio Vasari**, contemporáneo y admirador de Miguel Ángel Buonarroti, definiera a su época como la del “renacimiento” de la grandeza artística de griegos y romanos, el concepto de Renacimiento de la Antigüedad ha venido formulándose y reformulándose, sin dejar de dar lugar a nuevas polémicas y perplejidades.

Fue el historiador suizo de lengua alemana **Jacob Burckhardt** quien, en el siglo XIX, volvió a utilizar el término “renacimiento” para denominar un vasto período de la historia de la cultura italiana, entre los siglos XVI y XVII. Burckhardt creía que una nueva concepción del hombre y del mundo se había establecido en esos siglos, en gran medida, como reacción contra el pensamiento cristiano que había dominado Europa durante la Edad Media, pero también como el verdadero “hallazgo” de un pasado en el que la vida y el arte, exaltando la grandeza de poetas, filósofos y políticos, centraban su interés en el mundo de los hombres y de sus realizaciones, tal como ocurría con los italianos de la época. De acuerdo con Burckhardt, entonces, el Renacimiento italiano había sido el primer eslabón, la piedra fundamental, de un mundo moderno que continuaba hasta su propia época.

Aunque las ideas de Burckhardt nunca fueron del todo abandonadas, sí fueron criticadas o matizadas por autores posteriores. **Johan Huizinga**, historiador holandés del siglo XX que se dedicó a investigar la cultura de los Países Bajos en el siglo XV, donde la influencia de la Antigüedad clásica fue menor, encontró que el Renacimiento flamenco le parecía, más que

una vuelta a los clásicos, una especie de culminación, una fase brillante, pero final, de la Edad Media, y que muchas de las características que se atribuían exclusivamente al Renacimiento estaban ya presentes mucho antes, y concluyó que quizá se había exagerado el peso de los cambios ocurridos en esa época y que no encontraba allí los orígenes de la modernidad, sino el fin de una etapa anterior de la cultura europea.

Una posición diferente es la que escogió el historiador del arte **Aby Warburg**. Warburg hablaba, más que de Renacimiento, de una “vuelta a la vida” de los autores antiguos en una época en la que el cristianismo ocupaba el centro de la espiritualidad europea. Los europeos de los siglos XV y XVI se concebían a sí mismos como herederos de esos sabios de la Antigüedad, pero percibían en ellos una “extrañeza”, una “distancia” que los alejaba, ya que no eran cristianos sino paganos. Esta extrañeza, dice Warburg, que es producto de esa distancia entre el presente cristiano y el pasado pagano, crea un desgarramiento cultural que se encuentra en el centro de la experiencia cultural de Europa.

El debate sobre el papel del Renacimiento sigue abierto. Existe, sin embargo, cierto consenso de que, si no hubiera sido por el esfuerzo medieval por preservar los testimonios artísticos y literarios de griegos y romanos, la empresa de los artistas y humanistas de los siglos XV y XVI habría sido irrealizable. Pero no es menos cierto que fueron estos hombres los primeros en percibir que la cultura cristiana era diferente de la antigua, y en elegir la tarea de restaurar su grandeza, tal como ellos la concebían.

1. Subraya en el texto que leíste las frases que dan cuenta de cuál es, para cada uno de los autores mencionados, el papel del Renacimiento.
2. Realiza un breve resumen de cada una de las posturas.
3. ¿Qué otro historiador contemporáneo a Jacob Burckhardt también reflexionó sobre esta época, según leíste en el capítulo 3?
4. ¿Cuál es la imagen que tenés sobre el Renacimiento luego de haber leído el capítulo 3?
5. ¿La postura de qué autor te parece más cercana a la imagen que tenés del período en cuestión?
6. ¿En qué aspectos de la cultura del Renacimiento pensás que se haría más notable el “desgarramiento cultural” descrito por Warburg?
7. Redactá tu propia definición de Renacimiento.

Después de la llegada...

1. Lé el siguiente documento y realizá las actividades que se encuentran a continuación.

“Y cuando él hubo oído lo que le comunicaron los enviados, mucho se espantó, mucho se admiró. [...] También mucho espanto le causó el oír cómo se desmaya uno; se le aturden a uno los oídos.

Y cuando cae el tiro, una como bola de piedra sale de sus entrañas: va lloviendo fuego, va destilando chispas, y el humo que de él sale, es muy pestilente, huele a lodo podrido, penetra hasta el cerebro causando molestia. Pues si va a dar con un cerro, como que lo hiende, lo resquebraja, y si da contra un árbol, lo destroza hecho astillas, como si fuera algo admirable, cual si alguien le hubiera soplado desde el interior.

Sus aderezos de guerra son todos de hierro: hierro se visten, hierro ponen como capacete a sus cabezas, hierro son sus espadas, hierro sus arcos, hierro sus escudos, hierro sus lanzas.

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

Por todas partes vienen envueltos sus cuerpos, solamente aparecen sus caras. Son blancas, son como si fueran de cal. Tienen el cabello amarillo, aunque algunos lo tienen negro. Larga su barba es, también amarilla, el bigote también tienen amarillo. Son de pelo crespo y fino, un poco encarrujado.

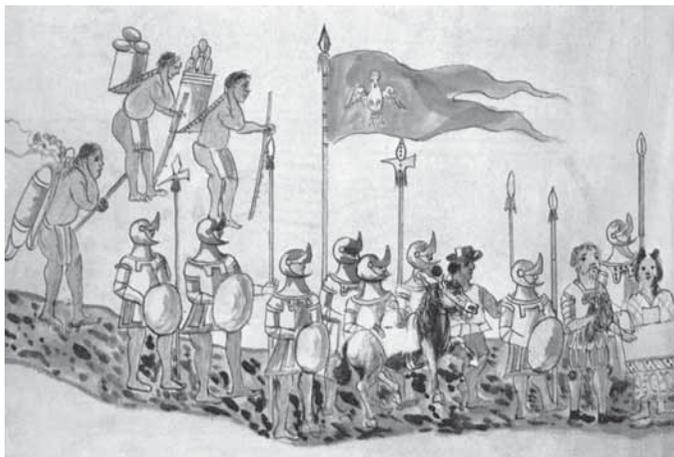
En cuanto a sus alimentos, son como alimentos humanos: grandes, blancos, no pesados, cual si fueran paja. Cual madera de caña de maíz, y como de médula de caña de maíz es su sabor. [...]

Pues sus perros son enormes, de orejas ondulantes y aplastadas, de grandes lenguas colgantes; tienen ojos que derraman fuego, están echando chispas: sus ojos son amarillos, de color intensamente amarillo.

Sus panzas, ahuecadas, alargadas como angarilla, acanaladas.

Son muy fuertes y robustos, no están quietos, andan jadeando, andan con la lengua colgando. Manchados de color como tigres, con muchas manchas de colores.

Cuando hubo oído todo esto Moctezuma se llenó de gran temor y como que se le amorteció el corazón, se le encogió el corazón, se le abatió con la angustia”.



- a) ¿Quién te parece que pudo haber dicho estas palabras? ¿Un europeo o un indígena?
 - b) En el texto se menciona a Moctezuma. ¿Quién era?
 - c) ¿En qué período histórico ubicarías este documento? Realizá una línea de tiempo con los principales hechos históricos que tuvieron lugar antes y después del momento representado por el texto que acabás de leer.
 - d) Ubicá geográficamente al autor del documento.
 - e) Subrayá en el texto qué objetos, seres o elementos asombraban al autor de estas palabras.
 - f) ¿Cuáles serán las consecuencias de este asombro?
 - g) Escribí un relato similar, pero desde el punto de vista contrario, es decir, desde la óptica de quienes causaban el asombro de quien escribe el documento.
2. Observá la imagen que se encuentra en esta página. Relacionala con el documento y ponete un epígrafe que dé cuenta de esta relación.

Sección II. La formación del mundo americano colonial

Del fortalecimiento de la monarquía al Absolutismo

“Es una monarquía limitada por la ley divina y la ley natural. Pero es absoluta, en el sentido de que, si bien está limitada, no está controlada. Y, por el interés público, los poderes del rey son ilimitados. El rey no está obligado a observar límite alguno en el caso que la existencia del cuerpo político esté amenazado (guerras, crisis, rebeliones). En estos momentos, [...] redadas, confiscaciones, son estimadas legítimas. Es verdad que son casos en que, hasta en las sociedades liberales de gobiernos democráticos, libertades y derechos individuales son suspendidos.

La monarquía es absoluta también porque el Estado, encarnado en un rey, no comparte ya los atributos de la soberanía con los nobles, las ciudades, [...] esos cuerpos, ya no tienen derecho a legislar, [...], hacer la guerra o la paz, [...] hacer justicia y, como último recurso, emitir moneda, levantar impuestos, etc. Monarquía absoluta es un término que se opone a atomización feudal. Pero no significa despotismo y tiranía”.

Mousnier, R. y Hartung, F. *Algunos problemas concernientes a la monarquía absoluta*. Facultad de Humanidades y Ciencia. Departamento de Historia Moderna, Montevideo. S/F.

1. ¿Cuáles fueron las causas por las que la nobleza perdió el poder político y cómo lograron los reyes consolidar la centralización del poder? ¿Cómo se refleja este proceso en el documento? Podés ayudarte repasando también el capítulo 2.
2. ¿Cuáles fueron las estrategias que utilizó la monarquía francesa para consolidar su poder?
3. La producción de pinturas de los monarcas fue muy importante para legitimar la imagen del rey. Buscá ejemplos de cuadros de reyes y analízalos según lo aprendido en la página 232 del libro.

“Con la esperanza de hacer de su imperio una unidad viable [...], Carlos V casó a su hijo Felipe con María Tudor en 1554. Constituía este matrimonio un plan audaz típico del emperador, unido a una mayor conciencia de las realidades económicas y proyectos anteriores. En lugar de la vasta y complicada monstruosidad geográfica que se hacía llamar Imperio bajo Carlos V, Felipe II regiría un Estado formado por tres unidades lógicas: Inglaterra y los Países Bajos, España e Italia y América. [...]

El emperador falleció el 21 de septiembre de 1558. Menos de tres meses después, su nuera María Tudor moría sin descendencia y su muerte ponía punto final a cualquier esperanza de unir Inglaterra, España y los Países Bajos bajo una sola corona. [...].

La instalación de Felipe II en Castilla en 1559 simbolizó el fin del imperialismo universal de Carlos V y el paso de un imperio europeo de base flamenca a un imperio de base española y atlántica, con todos los recursos del Nuevo Mundo a su disposición. Pero el nuevo imperio hispano-americano de Felipe II [...] había nacido bajo el doble signo de la bancarrota y de la herejía”.

Elliot, J. H. *La España Imperial. 1469-1716*. Barcelona, Vicens-Vives, 1974.

4. ¿Cómo fue el proceso de fortalecimiento de la monarquía en España?
5. ¿Qué objetivo se propuso Carlos V al casar a su hijo Felipe II con María Tudor? ¿Por qué se frustró ese proyecto?
6. ¿Qué diferencias señala el autor entre el Imperio de Carlos V y el de Felipe II?
7. ¿Por qué creés que el autor afirma que Felipe II debió enfrentar una bancarrota, si contaba con el oro y la plata que llegaba de América? ¿En qué se habrán invertido las riquezas?
8. ¿A qué enemigo religioso (la “herejía” a la que alude el texto) tuvieron que enfrentar Carlos V y Felipe II? ¿Qué resultados tuvieron esas luchas?

Los conflictos religiosos del siglo xvi

“En aquellos tiempos de confusión tenían más necesidad que nunca de apoyarse en una autoridad infalible. Pero, ¿dónde encontrar esta infalibilidad cuando se duda del sacerdote? Únicamente en Dios, en Dios desembarazado de los hombres. ¿Acaso no hablaba directamente con ciertas almas místicas privilegiadas? ¿No había confiado su mensaje a los evangelistas? La Biblia se convertía así en el último recurso, pero también en la roca que no cedía ante las tempestades humanas [...].

En materia de piedad, el libro favorecía el individualismo. La obra impresa hacía menos necesario al sacerdote y permitía una meditación personal. Cuando ese libro era la Biblia, todo el mundo podía entender a Dios, hablarle y exponerse a interpretar a su manera el mensaje divino. Ya antes de Lutero la difusión de los libros religiosos estaba en vía de trastornar las creencias”.

Delumeau, J. “La Reforma”. En: *La historia y sus problemas*. Colección Nueva Clío, Barcelona, Labor, 1977.

1. ¿Cuáles fueron las razones por las que la Iglesia católica se opuso a los planteos de los protestantes?
2. ¿Por qué pensás que algunos reyes decidieron apoyar las ideas reformistas?

“Un enviado del papa Clemente VII a Alemania, [...] pidió a la Dieta de Nuremberg en 1524 el arresto de Lutero advirtiéndole que si no se sofocaba pronto la revuelta religiosa, ésta socavaría la autoridad civil y el orden; pero la Dieta contestó que cualquier intento de someter al luteranismo por la fuerza tendría por resultado ‘motines, desobediencia, matanzas [...]’. Mientras continuaban las deliberaciones, empezó la revolución social. Aparecieron propuestas radicales basadas en textos bíblicos [...].

Representantes de los campesinos del sur del Imperio redactaron en 1525 doce artículos que expresaban sus reclamos. Entre ellos figuraban:

- Que cada comunidad pudiera elegir a sus pastores y deponerlos.
- Que el diezmo que cada comunidad pagaba a la Iglesia Católica se destinara a mantener al pastor y a su familia y se repartiera el resto entre los pobres y necesitados de la aldea.
- Que los campesinos ya no fueran considerados ‘propiedad de otros hombres’, y que de acuerdo con las Sagradas Escrituras, todos eran libres.
- Dado que los campesinos no podían pagar las rentas que les exigían sus señores por el escaso rendimiento de sus parcelas, se solicitaba que hombres honrados revisaran esas parcelas y fijaran nuevas rentas más justas.
- [...] Se solicitaba la devolución de esos prados [tierras comunales] a cada comunidad.
- Aceptarían renunciar a los reclamos presentados en los artículos si se les demostraba que estaban equivocados de acuerdo con argumentos de las Sagradas Escrituras”.

Durant, Will. *La Reforma. Historia de la civilización europea desde Wyclif a Calvino (1300-1564)*. Tomo I. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1960. [Trad. C. A. Jordana.].

3. ¿Sobre qué hecho habla el documento? ¿Por qué Lutero los reprimió con tanta dureza?
4. ¿Cuáles fueron los reclamos campesinos que contrariaban el *statu quo*? ¿Cómo podés relacionar las ideas protestantes con las monarquías europeas?
5. La Guerra de los Treinta años fue otro importante conflicto armado producto de las luchas religiosas. ¿De qué manera los acuerdos establecidos por la Paz de Augsburgo contribuyeron a la tolerancia religiosa?
 - a) ¿Por qué este conflicto tuvo también relevancia política?

La crisis del siglo xvii

En la década de 1950, el historiador británico Eric Hobsbawm renovó la imagen que se tenía en ese momento sobre el siglo xvii en Europa. Hasta entonces, los estudios históricos sobre ese período se habían ocupado de la monarquía absolutista y los grandes soberanos, como Luis XIV, las guerras de religión y el arte del Barroco. Hobsbawm llamó la atención sobre lo que él denominó una “crisis general” que atravesaba todos los aspectos de la vida europea, desde el económico hasta el político.

La crisis, escribía Hobsbawm, no solo había sido general, sino también “estructural”: habría marcado el fin del sistema económico, social, político y jurídico del feudalismo tardío y abierto camino hacia el desarrollo del capitalismo en Inglaterra y, en parte, en Holanda.

Mientras que en el resto de Europa los grandes cambios del siglo xvi se habían debilitado, dice Hobsbawm, por la influencia de la antigua nobleza, la pobreza del campesinado y el mantenimiento de un orden jurídico que limitaba el desarrollo de la producción y el consumo, solo en Inglaterra el desarrollo del mercado interno, la expansión del comercio colonial y, sobre todo, el triunfo de la Revolución Inglesa habían destruido los límites impuestos a la evolución de la economía capitalista y permitido el desarrollo de la Revolución Industrial en el siglo xviii.

La “crisis del siglo xvii” se convirtió entonces en un tema que atrajo el interés de los historiadores europeos. Otro británico, **Hugh Trevor-Roper**, coincidió con Hobsbawm en señalar que el siglo xvii había sido, en efecto, un siglo de crisis, pero esta crisis habría sido

producto de una lucha, también generalizada, entre los soberanos y sus cortes, que explotaban a sus países a través de impuestos recientes, y las sociedades, que exigían limitaciones al poder de los reyes y de sus funcionarios, y aspiraban a reducir su prepotencia. Esa lucha, según Trevor-Roper, permitiría explicar las convulsiones políticas en toda Europa: la Revolución Inglesa, la Fronza y las revueltas campesinas en Francia, las rebeliones contra España en Portugal, Cataluña, Sicilia y Nápoles.

No todos los historiadores coincidieron, sin embargo, en la existencia de una “crisis”, como proponía Hobsbawm. La historiadora soviética **Alexandra Lublinskaia** criticó la tesis de Hobsbawm e indicó que las dificultades económicas de ese siglo no se produjeron por el advenimiento del capitalismo, sino por los cambios introducidos por la difusión de la manufactura preindustrial, que dominaba la producción de bienes elaborados. El francés Roland Mousnier, por su parte, enfatizó en la crisis el peso de los conflictos políticos entre la nobleza y la burguesía por el dominio del Estado, que se expresaba tanto en luchas cortesanas como en rebeliones campesinas. El italiano **Ruggiero Romano** situó al siglo xvii europeo en el contexto más amplio de las economías atlánticas e indicó que si las europeas atravesaron una época de crisis, las de las colonias americanas no experimentaron una coyuntura semejante ni fueron causa de ella.

A pesar de los años transcurridos, y debido a su relación con los orígenes del capitalismo, la crisis del siglo xvii, real o no, sigue atrayendo a los historiadores y provocando sus reflexiones sobre los orígenes de la modernidad y del capitalismo.

1. ¿Cómo definirías una “crisis estructural”? ¿Qué aspectos económicos y sociales tendrías en cuenta para diagnosticar una situación semejante?
2. ¿Creés que pueden establecerse relaciones entre “crisis económicas” y “crisis políticas”? ¿Cómo sería el vínculo entre ambas?
3. ¿Qué argumentos utilizaron Hobsbawm y Trevor-Roper para sostener que el siglo xvii había sido un período de crisis estructural?
4. Compará la situación de Europa a comienzos de la crisis del siglo xiv y de la crisis del siglo xvii, ¿qué diferencias y similitudes encontrás?

Comunicaciones entre España y sus colonias

“El sistema de comunicación y transporte entre España y sus colonias estuvo constantemente bajo la amenaza de dos elementos fuerte y peligrosamente hostiles. Uno de ellos fueron las fuerzas de la naturaleza, cuando se desencadenaban dando origen a huracanes y borrascas pavorosos. Furiosas tempestades que desparramaban los navíos a los cuatro vientos rompiendo la esmerada formación defensiva y causando pérdidas y daños ingentes estuvieron a la orden del día en la historia de la Carrera [a América] [...].

El otro elemento que pesó de manera negativa sobre el sistema de comunicaciones y transportes de España fue la piratería. España se encontró en la encrucijada de tener que combatir la piratería en dos frentes: en el Mediterráneo [...] y en el Atlántico, contra la piratería organizada contra los españoles primero, por los franceses, luego por los ingleses y finalmente por los holandeses. España sufrió duras pérdidas y derrotas [...]; está también el caso de sir Francis Drake, que ocasionó pérdidas inmensas a la economía española; y hubo períodos particularmente infelices para España, como el quinquenio 1587-1592, durante el cual los piratas ingleses capturaron más del 15 por ciento de la plata destinada a Sevilla. Pero, no obstante todo esto, es necesario reconocer que los españoles llegaron a contener la amenaza de la piratería franco-inglesa-holandesa. El sistema de convoyes organizado por los españoles funcionó de manera más que satisfactoria.

[...] El cargamento de los navíos que partían de España con destino a las Indias era siempre muy variado y estaba compuesto por los objetos y mercaderías más diversos: [...] cucharas, candeleros, cuerdas, alambiques, navajas de afeitar [...], cintas, pañuelos, camisas [...], faroles de cobre y otras cosas más [...]. Esta gran variedad de mercancías y bienes se explica porque las colonias tenían necesidad de todo, y para todo dependían de las importaciones de la madre patria. En las colonias no se producía nada que sirviera a la supervivencia cotidiana, incluido el aceite, el vino y el grano. Entonces, sobre los navíos destinados a las Indias los mercaderes españoles cargaban una inmensa variedad de mercancías, con la esperanza, que casi era certeza, de venderlas a los precios exorbitantes que preveían en las colonias [...].

El cargamento de retorno se caracterizaba, por el contrario, por una estable homogeneidad. De hecho, por sobre los navíos que retornaban de las Indias, ya sea que lo hicieran desde Nueva España o desde Tierra Firme [nombre que se le daba al área del istmo de Panamá y el noroeste de Colombia], se encontraban solo dos tipos de carga: las mercancías producidas en las Indias y aquello que era llamado ‘el tesoro’. Entre las mercancías producidas en las Indias preveían las tinturas, como la cochinilla (usada para teñir las telas de rojo), el índigo (usado para teñir las telas de azul oscuro) y otras maderas usadas también como colorantes, como el brasil, el campeche, etc. En orden de importancia seguían las plantas medicinales [...]. Y finalmente un grupo de mercancías variadas, como lana, algodón, cueros, azúcar, tabaco, especias como el ají y el jengibre y seda china –vía Acapulco– de las Filipinas”.

Cipolla, Carlo. *Conquistadores, piratas, mercaderes. La saga de la plata española*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1998.

1. Subrayé aquellas frases del texto que hagan referencia a la inserción de América en el mercado mundial de intercambio.
2. ¿Cuáles fueron las amenazas que sufrió el comercio español durante la época estudiada?
3. ¿Qué beneficios y qué problemas conllevó el sistema de monopolio comercial para España?
4. Elegí cinco de los productos mencionados a lo largo del texto y explicá en una oración cómo se produce cada uno y cuál es su origen.

La dura vida en las comunidades andinas

“En las minas de azogue de Guancabilca [Huancavelica] los indios pobres reciben tantos castigos y tormentos y mucha muerte. Allí sufren igual los caciques principales de este reino. Es igual en las demás minas, las de plata de Potosí [...], y en la de oro de Carabaya, y en minas de otras partes de estos reinos. Los mineros y mayordomos españoles, los mestizos [...] son tan señores absolutos que no temen a Dios ni a la justicia porque no se les hace residencia ni visita general de cada tercio y año. Y así no hay remedio.

Al cacique principal lo cuelgan de los pies, a los demás los azotan encima de un carnero, y a los demás los atan desnudos [...] y los castigan [...]. Y no les pagan el trabajo de ida y vuelta por los caminos, ni el tiempo que están en las minas, ni sus jornales. Y con el pretexto del trabajo en las minas los hacen trabajar cuidando el ganado y los llevan a los llanos y se mueren los indios, y los obligan a tejer ropa común y ropa fina [...].

A los maridos los envían a las minas de noche [...]. Y los obligan a aceptar maíz, carne, chicha, queso o pan, por la fuerza. Ponen estos productos en la cuenta de ellos y los descuentan de sus trabajos y tareas. Y al fin los indios salen muy pobres y con mucha deuda, y no tienen con qué pagar tributos o impuestos. Y no hay remedio en todo esto porque el corregidor, el gobernador, el juez, el teniente o el alcalde mayor se aúnan con los amos mineros, dándoles cohechos [sobornos] [...]. El protector de los indios está de más; al contrario, está en contra de los indios. No los defiende de estos tormentos del infierno ni da aviso a Su Majestad ni a la Real Audiencia de dónde se pueden vestir de seda, de oro y plata, los dichos mineros si no es del trabajo de los pobres indios y de lo que hurtan de Vuestra Majestad.

[...] Por todos estos agravios, y por no ir a las minas a padecer estos tormentos de ese infierno y de los demonios, los indios se ausentan de sus pueblos. Otros huyen de las minas, otros se escapan en los caminos, por no morir en las minas muerte súbita [...]”.

Guamán Poma de Ayala, Felipe. *Nueva crónica y buen gobierno*. Adaptación de Carrillo, Francisco. Lima, Editorial Horizonte, 1998.

“Los padres de la doctrina castigan cruelmente a los niños [...] a pesar de una ordenanza del virrey Don Francisco de Toledo, confirmada por Su Majestad y por el Santo Concilio [...]. Los padres y curas con sus propias manos azotan a las solteras [...] y azotan a sus padres y madres porque estos defienden a sus hijas, a sus hermanas, sobrinas o cuñadas, o porque defienden sus haciendas. Lo hacen para quitarles sus cosas a los pobres indios de este reino. Y así estos se ausentan de sus pueblos.

Los padres de doctrina se meten en la elección de los alcaldes, quitan la vara de la justicia a quien la ganó y se las dan a quien les parece. Y con ello no hay remedio en este reino”.

Guamán Poma de Ayala, Felipe. *Nueva crónica y buen gobierno*. Adaptación de Carrillo, Francisco. Lima, Editorial Horizonte, 1998.

1. Averiguá quién era Guamán Poma de Ayala y en qué consistía su obra. ¿Por qué es útil para estudiar la historia de los Andes durante la colonia?
2. ¿Qué actividades económicas se mencionan aquí? ¿Cómo participaban los indígenas en ellas?
3. ¿Qué críticas al sistema colonial presenta el autor?

La “enfermedad del baile”

“[...] sin ninguna advertencia aparente, una emoción sacó a los indios de su malestar [...]. Las huacas andinas [...] descendieron sobre los indígenas, los ‘poseyeron’ literalmente, entraron en sus cuerpos e hicieron a los posesos temblar, caerse y bailar como locos. Taki Onkoy significaba literalmente ‘enfermedad del baile’, y gran parte de sus ritos se centraba en unos cantos y bailes aparentemente incontrolables por parte de los poseídos por la ‘enfermedad’. El ataque purificaba espiritualmente a los posesos, que renunciaban al cristianismo y hablaban en nombre de los dioses autóctonos resurgidos. Las huacas podían tomar posesión de cualquiera [...]. La inminencia de una revolución purificadora creó una fiebre contagiosa. En su estado poseído, los mensajeros de los dioses –los taquiongos– exhortaban a sus parientes ‘[...] de suerte que los que los oían les daban crédito y tenían por cierto que les decían verdad en todo lo que les predicaban’.

Los taquiongos prometían a sus seguidores una convulsión milenarista que eliminaría las tendencias inquietantes del pasado. Una alianza panandina de dioses autóctonos, organizada en dos grandes ejércitos, se enfrentaría al dios de los cristianos. La victoria de Pizarro en Cajamarca, en 1532, había reflejado el resultado de un combate cósmico más general en el que el dios de los cristianos había llevado a los españoles a la victoria sobre las huacas y los pueblos andinos. Ahora las huacas andinas invertirían el resultado [...].

Las huacas, airadas por los indios las habían abandonado, matarían a los indígenas desleales junto con los españoles [...]. Los taquiongos imploraban a sus seguidores que se abstuvieran de todo contacto y cooperación con la sociedad europea. Los indígenas no debían entrar en las iglesias ni servir a los clérigos. Debían abandonar el pago de tributos y rechazar las levas de mano de obra.

[...] Lo que horrorizó a los observadores españoles era precisamente la capacidad de los taquiongos para obtener el respeto o la participación de todos. Todo el mundo: mujeres y hombres, viejos y jóvenes, curacas y campesinos, indios del *ayllu* y yanaconas hispanizados, parecían vulnerables al mensaje de aquellos o sucumbían a la posesión directa [...].

¿Por qué adquirieron los indígenas ‘posesos’ y ‘locos’ que predicaban el cataclismo credibilidad como mensajeros elegidos de las huacas? ¿Por qué no cayeron en el ridículo [...], destino de los meros lunáticos?

Los taquiongos decían cosas coherentes con la lógica y la visión del mundo populares. La idea de que una próxima convulsión crearía –o restablecería– un ‘nuevo’ mundo exento de los desequilibrios, los desórdenes y los males del pasado correspondía a una visión cíclica de la historia que compartían todos los pueblos andinos. La opinión de que las enfermedades reflejaban la ira de las huacas o la calidad equivocada del intercambio social pertenecía a una antigua visión de las causas de las desgracias [...]. El Taki Onkoy expresaba la dolorosa verdad que iban advirtiendo las sociedades indígenas: que el conflicto entre los elementos andinos y los europeos de la sociedad colonial era al mismo tiempo ineludible, irreconciliable y decisivo”.

Stern, Steve. *Los pueblos indígenas del Perú y el desafío de la conquista española. Huamanga hasta 1640*. Madrid, Alianza Editorial, 1986.

1. Releé el capítulo 11 y buscá información sobre las creencias religiosas de los indígenas: ¿qué elementos de los tiempos anteriores a la conquista persistían y cuáles habían sido traídas por los europeos?
2. ¿Cómo explica Steve Stern el éxito del Taki Onkoy entre los indígenas?
3. Leé la frase final de este texto y explicá: ¿hubo un conflicto entre los “elementos andinos” y los europeos? ¿De qué maneras se expresó?

Sección III. América y Europa en el contexto de formación del sistema capitalista

La Ilustración

1. Léa los siguientes documentos y realizá las actividades.

“El absolutismo se caracteriza por una exaltación de la monarquía y del rey, que trata de controlar la vida pública porque su función última es la felicidad de sus súbditos, pero ‘haciendo felices a sus pueblos, si es necesario, por la fuerza’ [Sagnac]. Es un soberano por derecho divino, cuyos intereses personales y dinásticos no están separados de los del Estado.

El soberano ilustrado, por su parte, tampoco reconoce la separación entre el rey y el reino, pero acepta los principios de la Ilustración y quiere ponerlos en práctica para lograr una mayor eficiencia del Estado en beneficio de este y de los súbditos. Considera que todo es reformable, pero no por un cambio súbito, sino por una paciente labor educativa y legislativa, pero lo que necesita el concurso de los ilustrados.

Así se produce una asociación que parecía imposible: los filósofos y los monarcas se alían con el fin de trabajar en provecho de la monarquía y de los súbditos. Hay algunos puntos de unión que lo explican: los déspotas ilustrados luchan contra los privilegios, y de ahí nace la comunidad de acción; emprendieron una forma igualitaria y destruyeron los vestigios del feudalismo; partidarios del progreso, tomaron las medidas económicas necesarias para favorecer la prosperidad de los pueblos. [...]”.

Enciso, L. M. *La Europa del siglo XVIII*. Barcelona, Península, 2001. Adaptado.

- a) ¿Cómo surgió el despotismo ilustrado? ¿Por qué?
- b) ¿Cuáles son sus intenciones finales? ¿Qué medios quiere emplear para conseguirlas?
- c) ¿Por qué dice el autor que la asociación entre filósofos y monarcas parece imposible?
- d) ¿Por qué los déspotas ilustrados luchan contra los privilegios?

“¿Quién osaría decir que el Estado llano no contiene en sí todo lo necesario para formar una nación completa? Es un hombre fuerte y robusto que tiene aún un brazo encadenado. Si se hiciera desaparecer el orden privilegiado, la nación no sería menos, sino más. [...]”.

No basta con haber mostrado que los privilegiados, lejos de ser útiles a la nación, no pueden sino debilitarla o dañarla. Es menester probar aún que el orden noble no entra en la organización social; que puede, ciertamente, ser una carga para la nación, [...] una clase que permanece inmóvil en medio del movimiento general y consumiendo la mejor parte del producto, sin haber contribuido en nada a su creación. Una clase así es ajena a la nación por su ociosidad. [...]”.

Sieyès, E. J. *¿Qué es el tercer estado?*, 1789.

- e) ¿A qué grupos sociales pertenecen las personas que conforman el estado llano o Tercer Estado?
- f) ¿A quién representa la nobleza? ¿Qué intereses defiende?
- g) ¿Qué quiere decir la metáfora “es un hombre robusto con el brazo encadenado”?
- h) ¿Por qué los privilegiados solo pueden dañar a la nación? ¿Por qué son ajenos a ella?
- i) ¿Cómo actuó el rey ante los privilegiados?

Napoleón: modelo para hombres ambiciosos

“[...] el ejército fue una carrera como otra cualquiera de las muchas que la Revolución [...] [Francesa] había abierto al talento, y quienes consiguieron éxito en ella tenían un vivo interés en la estabilidad interna, como el resto de los burgueses.

Esto fue lo que convirtió [...] a su jefe Bonaparte en el personaje indicado para concluir la revolución burguesa y empezar el régimen burgués. El propio Napoleón Bonaparte, aunque de condición hidalgo en su tierra natal de Córcega, fue uno de esos militares de carrera. Nacido en 1769, [...] comenzó lentamente su carrera en el arma de artillería, una de las pocas ramas del ejército real en la que era indispensable una competencia técnica. Durante la revolución, y especialmente bajo la dictadura jacobina, a la que sostuvo con energía, fue reconocido por un comisario local en un frente crucial [...] como un soldado de magníficas dotes y de gran porvenir. [...] ascendió a general. [...]. El poder recayó en parte en sus manos y en parte él mismo lo arrebató cuando las invasiones extranjeras de 1799 revelaron la debilidad del Directorio y la indispensable necesidad de su espada. En seguida fue nombrado primer cónsul; luego cónsul vitalicio; por último, emperador. Con su llegada [...] los insolubles problemas del Directorio encontraron solución. Al cabo de pocos años Francia tenía un código civil, un concordato con la Iglesia y hasta un Banco Nacional, el más patente símbolo de la estabilidad burguesa. Y el mundo tenía su primer mito secular [...].

La extraordinaria fuerza expansiva de este mito no puede explicarse adecuadamente ni por las victorias napoleónicas, ni por la propaganda napoleónica, ni siquiera por el indiscutible genio de Napoleón [...]. El mito napoleónico se basó menos en los méritos de Napoleón que en los hechos, únicos entonces, de su carrera. Los grandes hombres conocidos que estremecieron al mundo en el pasado habían empezado siendo reyes, como Alejandro Magno, o patricios, como Julio César. Pero Napoleón fue el ‘petit caporal’ que llegó a gobernar un continente por su propio talento personal. (Esto no es del todo cierto, pero su ascensión fue lo suficientemente meteórica y alta para hacer razonable la afirmación).

Todo joven intelectual devorador de libros como el joven Bonaparte, autor de malos poemas y novelas y adorador de Rousseau, pudo desde entonces ver al cielo como su límite [...]. Todo hombre de negocios tuvo desde entonces un nombre para su ambición: ser –el clisé se utiliza todavía– un «Napoleón de las finanzas o de la industria». Todos los hombres vulgares se conmovieron ante el fenómeno –único hasta entonces– de un hombre vulgar que llegó a ser más grande que los nacidos para llevar una corona. Napoleón dio un nombre propio a la ambición en el momento en que la doble revolución había abierto el mundo a los hombres ambiciosos. Y aún había más: Napoleón era el hombre civilizado del siglo XVIII racionalista, curioso, ilustrado, pero lo suficientemente discípulo de Rousseau para ser también el hombre romántico del siglo XIX. Era el hombre de la revolución y el hombre que traía la estabilidad. En una palabra, era la figura con la que cada hombre que rompe con la tradición se identificaría en sus sueños”.

Hosbsbawm, E. *Historia de las revoluciones*. Madrid, Ediciones Guadarrama, 1964.

1. Averiguá quién era Eric Hobsbawm y a qué temas de investigación se dedicaba.
2. En este texto, Eric Hobsbawm afirma que Napoleón Bonaparte fue la persona que dio fin a la revolución burguesa. Según lo que leíste en el capítulo 14, ¿estás de acuerdo con esta afirmación? ¿Qué tendencias revolucionarias continuaron y cuáles cambiaron? Justificá tu respuesta.
3. El autor habla de la construcción del “primer mito secular” de Napoleón. Releé el párrafo donde aparece eso y contestá: ¿qué creés que significa? ¿De qué manera se construyó este mito?
4. Napoleón es descrito como alguien racionalista e ilustrado. Relacioná estos conceptos con lo que sabés sobre el Iluminismo. ¿En qué medidas o aspectos de Napoleón se vio reflejado esto?

La Revolución Industrial

1. Léa los siguientes documentos y respónde.

“El ferrocarril ha transportado desde su comienzo 70.000 personas en ocho meses [...]. El tiempo invertido en hacer el trayecto en diligencia era de cuatro horas; en el ferrocarril, una hora y tres cuartos. Todas las diligencias, excepto una, han dejado de funcionar, y esta principalmente es para el transporte de paquetes. [...] Los vagones del ferrocarril son más cómodos que los otros. El viaje es más barato, más seguro y fácil”.

The Annual Register, 1832.

Producción mundial de hierro, acero y carbón en miles de toneladas			
Año	Hierro	Acero	Carbón
1850	2.250	49	49.000
1880	7.750	1.440	147.000

Fuente: Hobsbawm, Eric. *Industria e Imperio*. Barcelona, Ariel, 1977.

Sistema de hilado	Horas de trabajo
Hilador manual (siglos XII a XVIII)	50.000
Mule-Jenny de Crompton	2.000
Mule con vapor	300

Fuente: Pollard, Sydney. *La conquista pacífica. La industrialización de Europa 1760-1790*. Zaragoza, Prensa Universitaria, 1992.

“En general, los obreros son un grupo inofensivo de hombres instruidos y sin pretensiones [...]. Son dóciles y tratables, si no se les irrita demasiado; pero eso no es sorprendente, si tenemos en cuenta que están acostumbrados a trabajar desde los 6 años, desde las cinco de la mañana hasta las ocho y nueve de la noche. [...] En la fábrica están encerrados hasta la noche (si llegan algunos minutos tarde, se les descuenta una cuarta parte del salario) en estancias con una temperatura más elevada que la de los días más calurosos de verano, y no se les deja tiempo excepto tres cuartos de hora para comer, en todo el día: [...] Encerrados en fábricas de hasta ocho pisos de altura, no tienen descanso hasta que las máquinas se detienen”.

Fragmento escrito por un oficial hiladero de algodón, en 1818. En: Thompson, E. P. *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Barcelona, Crítica, 1989. 1.ª ed. en inglés, 1963.

- ¿Qué cambios produjo la Revolución Industrial? ¿Por qué se habla de una “revolución de los transportes”?
- ¿Qué consecuencias tuvo el desarrollo del ferrocarril? Relacionalo con el cuadro de la producción mundial de hierro, acero y carbón.
- ¿Por qué las máquinas reemplazaron a los trabajadores? Analizá las consecuencias de la Revolución Industrial sobre las condiciones de trabajo en las fábricas; incluí en tu respuesta lo estudiado en el capítulo 12 y los documentos de esta página.

La doble revolución europea

“Consideremos algunos vocablos que fueron inventados o que adquirieron su significado moderno en el período que abarca entre 1790 y 1848. Entre ellos están: ‘industria’, ‘fábrica’, ‘clase media’, ‘clase trabajadora’, ‘capitalismo’ y ‘socialismo’. Lo mismo podemos decir de ‘aristocracia’ y de ‘ferrocarril’, de ‘liberal’ y ‘conservador’, de ‘nacionalismo’, ‘científico’, ‘ingeniero’, ‘proletario’ y ‘crisis’. [...]

Imaginar el mundo moderno sin esas palabras (es decir, sin las cosas y conceptos a las que dan nombre) es medir la profundidad de la revolución producida entre 1879 y 1848, que supone la mayor transformación en la historia humana desde los tiempos en que los hombres inventaron la agricultura, la escritura, la ciudad y el Estado. [...]

Pero no es irrazonable considerar la doble revolución no tanto como algo perteneciente a la historia de los dos países que fueron sus principales mensajeros y símbolos, sino como el doble cráter de un anchísimo volcán regional. Esto es así porque [...] es más relevante notar que se produjeron una y otra en la Europa del noroeste y en sus prolongaciones ultramarinas, y que no hubieran tenido probabilidad alguna de suceder en aquel tiempo en ninguna otra parte del mundo”.

Hobsbawm, Eric. *Las revoluciones burguesas*. Barcelona, Labor, 1964.

Art. 1. La Asamblea Nacional suprime enteramente el régimen feudal y decreta que los derechos y deberes, tanto feudales como censales, [...] la servidumbre personal y los que los representan, son abolidos sin indemnización, y todos los demás declarados redimibles, y que el precio y el modo de la redención serán fijados por la Asamblea Nacional

Art. 3. El derecho de caza y coto abierto queda de igual forma abolido [...].

Art. 4. Todas las justicias señoriales son suprimidas sin ninguna indemnización; pero, sin embargo, los oficiales de estas justicias continuarán sus funciones hasta que sea provisto por la Asamblea Nacional el establecimiento de un nuevo orden judicial.

Art. 5. Los diezmos de cualquier tipo y los censos a que dieran lugar bajo cualquier denominación con que sean conocidos y percibidos, incluso por abono, poseídos por los cuerpos regulares y seculares, como sus beneficios, los edificios y todo tipo de manos muertas, incluso de la Orden de Malta y otras órdenes religiosas y militares..., serán abolidos.

Art. 7. La justicia será gratuita [...].

Art. 11. Todos los ciudadanos, sin distinción de nacimiento, podrán ser admitidos a todos los empleos y dignidades eclesiásticas, civiles y militares, y ninguna profesión útil reportará deshonra.

Decreto del 4 de agosto 1789 de la Asamblea Nacional Francesa.

1. De las palabras que menciona Hobsbawm, subraya dos que tengan que ver con la Revolución Industrial, y dos, con la Revolución Francesa y sus consecuencias. Luego explica el significado de esas palabras.
2. ¿Por qué el autor afirma que la Revolución Industrial y la Revolución Francesa formaron parte del mismo movimiento regional?
3. ¿Qué importancia le adjudica Hobsbawm a la doble revolución europea?
4. ¿Cómo se ven reflejadas las ideas de la Ilustración en los artículos del decreto del 4 de agosto de 1789? Averigua cuáles artículos fueron retomados por nuestra Constitución Nacional.
 - a) Relaciona este decreto con la Declaración de Independencia de los Estados Unidos.

El siglo XVIII en América

La expulsión de los jesuitas

Otro capítulo importante de la historia del siglo XVIII fue la expulsión de los jesuitas de todos los dominios de España, tanto europeos como de América y Asia. El 8 de septiembre de 1767, el virrey don Manuel de Amat recibió una orden real que indicaba el destierro indefinido de todos los miembros de la Compañía de Jesús. Esta disposición, dada por el rey Carlos III, tenía como objetivo fortalecer la autoridad del monarca. Esta meta chocaba con la presencia de la orden jesuita ya que ella, a diferencia de las otras órdenes, tenía un cuarto voto que era un juramento de fidelidad y obediencia al Papa. Este lazo directo con Roma fue visto en su momento como un posible motivo de conflictos, lo que a la larga se confirmó, pues el principio de autonomía de los jesuitas estuvo reñido con

el derecho de Regio Patronato ejercido por los reyes españoles.

Por lo tanto, como afirma el importador peruano Luis Millones, cuando los jesuitas fueron expulsados ya habían alcanzado una fama y renombre muy superiores a los de cualquier otra orden. Su labor en las misiones y su destacadísimo trabajo en el ámbito educativo eran valorados por la sociedad colonial, cuyos más destacados representantes alternaban con estos sacerdotes. Este poder e influencia de la Compañía de Jesús despertó recelo y envidia entre gente que rodeaba al monarca. Esto, sumado al proyecto reformista, trajo como consecuencia la expulsión. Todos los bienes de los jesuitas pasaron a manos del Estado.

1. ¿Cuáles fueron las razones por las que Carlos III expulsó a los jesuitas? ¿En qué contexto lo hizo?
 - a) ¿Cuál era la apreciación que se tenía en América de la labor realizada por los jesuitas?
2. ¿Por qué las Reformas Borbónicas generaron malestar entre españoles y criollos? ¿Qué conflictos sobre los que leíste en el capítulo 15 se vinculan con el malestar generado por estas reformas?

Los abusos de los corregidores

“La tiranía que padecen los indios nace de la insaciable hambre de riquezas que llevan a las Indias los que van a gobernarlos; y como éstos no tienen otro arbitrio para conseguirlo que el de oprimir a los indios [...], y combatiéndolos por todas partes con crueldad, exigen de ellos más de lo que pudieran sacar de verdaderos esclavos suyos. Es verdad que no está establecido en la provincia de Quito el hacer repartimientos; pero tienen los corregidores tantos otros caminos para tiranizarlos, que no les hace falta aquella cruel práctica [...].

Muchos son los arbitrios de que se sirven los corregidores para hacer riquezas a costa de los indios, y entre ellos podemos empezar con el de la cobranza de tributos, porque en ésta empieza a ejercitarse el rigor, apartándose de la justicia, olvidando la caridad y perdiendo totalmente el temor de Dios. La cobranza de tributos es uno de los renglones que aquellos corregidores cuentan como usufructo o ganancias de su corregimiento. Es cierto que si la hubieran de hacer en conciencia no podrían tener ningún provecho en ella, ni perjudicar a los indios, ni defraudar al Rey: pero su mala conducta produce todos estos tres males y como la sed de codicia no atiende más que a su fin, se abandonan a la ambición, no miran otra cosa sino a saciarla de cualquier modo que sea, contando con que, terminado el tiempo del gobierno y dando la residencia, quedan expurgados de todo, a costa del obsequio que hacen al juez que va a recibirla”.

Jorge Juan y Antonio de Ulloa. *Noticias secretas de América, siglo XVIII, tomo I.*

3. Relaciona este texto con la rebelión liderada por Túpac Amaru II. ¿Cómo comenzó? ¿Por qué la principal consigna de los insurrectos era “Viva el rey, muera el mal gobierno”?

Sección IV. El entramado sociocultural latinoamericano

Afrodescendientes en América Latina

“Las mujeres y los hombres afrodescendientes de América Latina representan alrededor de la quinta parte del total de la población de la región y, junto a los pueblos indígenas, son los más pobres del continente. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos y logros alcanzados a nivel nacional en la implementación de políticas públicas universales, las brechas de inequidad y la invisibilidad de los afrodescendientes persisten en los diferentes países de la región.

Cerrar estas brechas de inequidad implica, de un lado, reconocer que es imposible avanzar en la definición de políticas públicas incluyentes si no se cuenta con información estadística [...] clara y sistemática de este numeroso segmento de la población de la región, de sus condiciones de vida y de cómo estas se relacionan o comparan con las del resto de la sociedad. Del otro, combinar la implementación de políticas públicas universales con otras expresamente dirigidas a aumentar la igualdad de oportunidades a favor de sectores poblacionales que por siglos han sido excluidos y discriminados.

La invisibilidad sistemática de los y las afrodescendientes en América Latina ha obstaculizado la construcción de consensos sobre su definición, la formulación de preguntas adecuadas para generar información sobre su condición o el desarrollo de alternativas para que la comunidad pueda participar como sujeto activo en la recolección de información oficial sobre las condiciones de vida de la misma. [...] [Este trabajo] es un aporte para construir y avanzar en ese consenso.

[...] Dos retos fueron cruciales y debieron ser superados. El primero, la construcción de un consenso sobre cómo formular las preguntas de auto-identificación y qué categorías utilizar que fueran adecuadas para la población afrodescendiente –salvándola de antiguas formulaciones consideradas discriminatorias para las comunidades–. El segundo, lograr que las comunidades superaran los estigmas históricamente relacionados con ser negro, negra o afrodescendiente y auto-identificarse como tal.

[...] Los datos arrojados por las encuestas realizadas en los cinco países indican un claro patrón: [...] la población afrodescendiente vive en condiciones de pobreza generalizada que se refleja en los bajos indicadores de salud, nutrición, educación e ingresos [...]. La exclusión y la pobreza incrementan la vulnerabilidad de las comunidades afrodescendientes. Pero sobre todo, la exclusión, las deficientes condiciones de vida de estas comunidades y las debilidades institucionales de sus organizaciones locales y territoriales debilita el potencial crecimiento económico y social de los países y de la región latinoamericana en general [...]. Claramente queda mucho camino por recorrer...”.

Stubbs, Josefina. *Más allá de los promedios: afrodescendientes en América Latina*. Washington, 2006.

1. En grupo, recuerden lo que vieron en el capítulo 17. Luego debatan lo siguiente, ayudados por el texto de esta página.
 - a) ¿Por qué motivos los afrodescendientes de América Latina suelen encontrarse entre los sectores más empobrecidos de la sociedad? ¿Qué hechos en la Historia hicieron que esto fuera así?
 - b) ¿Por qué les parece importante que haya datos estadísticos sobre la población afrodescendiente?
 - c) ¿Cómo puede ayudar esto a mejorar su situación?
 - d) Averigüen qué es la auto-identificación en una encuesta. ¿Qué dificultades conlleva el uso de este criterio?
 - e) ¿Por qué el texto finaliza diciendo que queda mucho camino por recorrer? ¿Cuáles creen que son las deudas de las sociedades latinoamericanas para con las poblaciones afrodescendientes? Podés usar la información vista en el capítulo 17 para ayudarte.

El derecho a la autodeterminación

Como leíste en el capítulo 16, uno de los puntos más importantes en cuanto al reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas es el de la autodeterminación.

¿Qué implica este derecho y cuáles son sus elementos constitutivos? Los siguientes textos son de Özden, Melik y Golay, Christophe. *El derecho de los pueblos a la autodeterminación y a la soberanía permanente sobre sus recursos naturales desde la perspectiva de los derechos humanos*. Suiza, CETIM, 2010.

“Cuando se analizan los principales textos de Naciones Unidas (Carta, Pactos, Declaraciones y Resoluciones de la Asamblea General), se desprende que el goce del derecho de los pueblos a la autodeterminación depende, en particular, de los siguientes elementos:

- la libre elección de la condición política y del desarrollo económico, social y cultural;
- la soberanía de los pueblos sobre sus recursos naturales;
- la igualdad de los derechos de los pueblos;
- la no discriminación;
- la igualdad soberana de los Estados;
- el arreglo pacífico de las controversias;
- la buena fe en el cumplimiento de las obligaciones y en las relaciones internacionales;
- la abstención del recurso a la fuerza;
- la cooperación internacional y el respeto por parte de los Estados de sus compromisos internacionales en particular en materia de derechos humanos.

[...]

[Nos concentraremos] en el aspecto económico del derecho a la autodeterminación y, en particular, en la soberanía de los pueblos sobre sus recursos naturales”.

Soberanía permanente sobre los recursos naturales

“La independencia política no puede separarse de la soberanía económica. Incluso se puede afirmar que sin la independencia económica, la soberanía política está condenada a quedarse en el plano teórico, tal como declaró elocuentemente –en 1979– Julius Nyerere, ex presidente de Tanzania: ‘Cada una de nuestras economías [de los países miembros del G77] son un ‘sub-producto’ y una ‘filial’ de las economías desarrolladas del Norte industrializado, y se orienta hacia el exterior. No somos amos de nuestros destinos. Nos da vergüenza admitirlo, pero en el plano económico, somos territorios dependientes –en el mejor de los casos semicolonias– y no Estados soberanos’[...]”.

La Declaración sobre el Progreso y el Desarrollo en lo Social (adoptada el 4 de diciembre de 1986 por la Asamblea General de la ONU) establece vínculos muy claros entre el derecho a la autodeterminación de los pueblos y su derecho a la libre disposición de las riquezas y recursos naturales.

‘Artículo 1º:

1. El derecho al desarrollo es un derecho humano inalienable en virtud del cual todo ser humano y todos los pueblos están facultados para participar en un desarrollo económico, social, cultural y político en el que puedan realizarse plenamente todos los derechos humanos y libertades fundamentales, a contribuir a ese desarrollo y a disfrutar de él.
2. El derecho humano al desarrollo implica la plena realización del derecho de los pueblos a la libre determinación, que incluye, con sujeción a las disposiciones pertinentes de ambos Pactos internacionales de derechos humanos, el ejercicio de su derecho inalienable a la plena soberanía sobre todas sus riquezas y recursos naturales [...]”.

Queda claro, entonces, que el derecho al desarrollo es fundamental a la hora de hablar de la autodeterminación de los pueblos.

Ahora bien, ¿cómo se lleva a la práctica este derecho a la autodeterminación? Según diversas publicaciones internacionales, a nivel nacional existen diversas formas. Una de ellas implica la **libre participación en los asuntos públicos**.

Así, según la Declaración de las Naciones Unidas, “toda persona tiene derecho a tomar parte en la dirección de los asuntos públicos de su país” y “tiene derecho a acceder, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país”. Además, para el Comité por la Eliminación de la Discriminación Racial:

“El derecho a la libre determinación de los pueblos tiene un aspecto interno, es decir, el **derecho de todos los pueblos a llevar adelante su desarrollo económico, social y cultural sin injerencias del exterior**. A este respecto, existe un vínculo con el derecho de todo ciudadano a participar en la dirección de los asuntos públicos en todos los niveles [...]. Por consiguiente, los gobiernos deben representar a toda la población sin distinción alguna [...].

En vista de estas consideraciones, todos los pueblos presentes en un territorio de un Estado concreto deben poder participar realmente en los asuntos públicos, tanto nacionales como internacionales (negociaciones sobre los tratados comerciales por ejemplo) [...]”.

En cuanto a la autodeterminación de los pueblos indígenas en particular, uno de los primeros instrumentos internacionales que ofrecían una protección específica a los derechos de los pueblos indígenas era la Convención n.º 169 de la OIT sobre los pueblos indígenas y tribales de 1989:

“Esta Convención [...] es importante porque protege varios derechos fundamentales de los pueblos indígenas. [Por ejemplo], observan los derechos de los pueblos indígenas sobre sus tierras y sus territorios y su derecho a participar en la utilización, la gestión y la conservación de sus recursos.

Consagran también los derechos de los pueblos indígenas a ser consultados ante cualquier utilización de recursos situados en sus tierras y la prohibición de desplazarlos de sus tierras y territorios”.

La adopción de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas en el 2007, refuerza la protección de los derechos de estos pueblos:

“Al reconocer el derecho de los pueblos indígenas a la autodeterminación y sus derechos sobre sus tierras y recursos, la Declaración reconoce las injusticias cometidas durante la colonización y se refiere a las amenazas que conlleva la mundialización actual. Protege la sabiduría tradicional, la biodiversidad y los recursos genéticos e impone límites a las actividades que puedan llevar a cabo terceros en los territorios de los pueblos indígenas [...]”.

1. Buscá en el diccionario de la RAE a qué se denomina autodeterminación.
2. Elegí tres elementos necesarios para que los pueblos puedan ejercer el derecho a la autodeterminación. Explicá por qué el derecho a la autodeterminación requiere de ellos a la hora de llevarse a la práctica.
3. ¿Por qué es tan importante la soberanía económica para lograr una completa independencia política? Explicá las palabras de Nyerere.
4. ¿Qué implica el derecho al desarrollo económico? ¿Cómo se relaciona con la autodeterminación?
5. ¿De qué forma los pueblos indígenas pueden llevar a la práctica el derecho a la autodeterminación?

El caso de Panamá

“El Estado [de Panamá] [...] ha clasificado los recursos en renovables y no renovables. Los recursos no renovables, o sea los recursos del subsuelo (minerales) son del Estado; los recursos renovables, como son el suelo, el bosque y la fauna son propiedad del dueño del terreno o predio con limitaciones; las aguas, los mares, ríos son de carácter público. Para el cuidado y administración de los recursos naturales se presenta en la mayoría de los ordenamientos la figura de tutela del Estado.

Para los Pueblos Indígenas resulta inconcebible separar el suelo del subsuelo –la separación del ‘mundo de abajo’– y en la práctica han visto los graves e irreversibles daños que ocasiona la minería en los ecosistemas. Las legislaciones nacionales buscan indemnizar al ‘dueño del suelo’ por los perjuicios que recibe, pero no a los ecosistemas. Las indemnizaciones se constituyen así en un dominio del derecho privado, una transacción entre personas, y no una cuestión pública, como corresponde a los asuntos que afectan la vida de los pueblos y comprometen las condiciones actuales y futuras del ambiente.

[...] El interés gubernamental por seguir desarrollando la actividad minera en Panamá resulta cada vez más evidente [...] poco más de la mitad del territorio nacional está sujeta a solicitudes de concesión para la exploración minera.

Los Pueblos Indígenas de Panamá, al igual que otros pueblos indígenas del mundo, se encuentran en una gran encrucijada: la supervivencia y respeto a sus derechos culturales y ancestrales frente al ‘concepto de interés nacional de desarrollo’ impulsado por los gobiernos y la empresa privada, cuya raíz de fondo es la explotación de los recursos naturales sin ningún compromiso con el ambiente y los Pueblos Indígenas. Dicho de otro modo, la explotación indiscriminada de los recursos.

Como es sabido, los modelos comúnmente desarrollados en la explotación minera no son sostenibles ni en lo ambiental (por la agresión implícita hacia el medio ambiente, la generación de enormes cantidades de tóxicos, la pérdida masiva de suelos y el alto costo del proceso de mitigación y remediación ambiental), ni en lo social (migración descontrolada, pérdida de costumbres tradicionales, incremento en los índices de violencia, drogadicción, desintegración familiar, así como el eventual florecimiento de ‘poblaciones fantasmas’ acompañadas de pérdida global en la calidad de vida una vez finalizada la explotación). Finalmente, todo parece indicar que no existe seguridad en que las ganancias percibidas por el Estado a partir de las concesiones sean canalizadas a las comunidades [...].

[...] Las reglas por las cuales se permiten las concesiones a los recursos del subsuelo son una forma disfrazada de regalar nuestros recursos sin garantías y en completa indiferencia a los derechos de los pueblos indígenas. ¿Entonces de qué derechos nos hablan si por su condición se impone a las naciones ocupadas su interpretación del derecho? Definitivamente se transgrede el derecho de los pueblos indígenas sobre sus territorios y el medio ambiente y [...] por ende no es cierto que el gobierno tiene su poder absoluto como parte integrante del Estado. En el derecho del Estado, caduco por cierto, los indígenas no tienen garantías ni participación y no se respetan sus derechos fundamentales”.

López Miró, Florina. “Pueblos Indígenas y minería en Panamá”.

1. ¿Cuál es la situación de los indígenas panameños?
 - a) ¿Qué establece el Estado sobre la propiedad de los recursos panameños?
 - b) ¿Por qué el hecho de que el subsuelo no pertenezca al dueño de la tierra perjudica a los indígenas?
 - c) ¿Se cumple el derecho al desarrollo? ¿Por qué?
 - d) ¿Pueden poner en práctica el derecho a la autodeterminación? ¿Por qué?
2. ¿Por qué te parece que los derechos de los indígenas suelen no ser tenidos en cuenta?
3. ¿Te parece que en nuestro país estos derechos son respetados? Argumenta por qué sí o por qué no. Da ejemplos que refuercen tu argumentación.



ISBN 978-950-46-4159-9



9 789504 641599



SANTILLANA en línea