



HISTORIA

Argentina, América y Europa durante los siglos XVIII y XIX



RECURSOS PARA EL DOCENTE

HISTORIA

ARGENTINA, AMÉRICA Y EUROPA
DURANTE LOS SIGLOS XVIII Y XIX

Historia. Argentina, América y Europa durante los siglos XVIII y XIX.

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 Pavicich, por el siguiente equipo:

Victoria M. Vissani

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

Editora: Victoria M. Vissani

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 Diego A. Estévez (seguimiento)
Corrección: Martín Vittón

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.

© 2016, EDICIONES SANTILLANA S.A.
Av. L. N. Alem 720 (C1001AAP), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
ISBN: 978-950-46-4755-3
Queda hecho el depósito que dispone la Ley 11.723
Impreso en Argentina. Printed in Argentina.
Primera edición: enero de 2016

Este libro se terminó de imprimir en el mes de enero de 2016, Artes Gráficas Rioplatense, Corrales 1393, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, República Argentina.

Vissani, Victoria M.

Historia. Argentina, América y Europa durante los siglos XVIII y XIX. Recursos para el docente / Victoria M. Vissani. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Santillana, 2016.

32 p. ; 28 x 22 cm. - (Santillana en línea)

ISBN 978-950-46-4755-3

1. Historia. 2. Escuela Secundaria. I. Título. CDD 909



SANTILLANA en línea

Recursos para la planificación

SECCIÓN	CAPÍTULOS	EXPECTATIVAS DE LOGRO	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS
DE LA CRISIS DEL ORDEN COLONIAL A LAS GUERRAS DE INDEPENDENCIA	1 Las revoluciones atlánticas	Inducir a los alumnos a la reflexión sobre el significado del concepto de “revolución” y de las expresiones historiográficas de “revoluciones atlánticas” y “doble revolución”. Reconocer causas y consecuencias de la Revolución Industrial. Identificar causas y consecuencias de la Independencia de los Estados Unidos. Conocer las múltiples causas de la Revolución Francesa, así como sus consecuencias para la instauración de una nueva sociedad. Reflexionar acerca de la importancia y vigencia de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano.	El concepto de revolución. Propuestas historiográficas acerca del concepto de “revoluciones atlánticas” en referencia al ciclo revolucionario y el de “doble revolución” acuñado por E. Hobsbawm. La Revolución Industrial: sus antecedentes y consecuencias. Transformaciones en las relaciones económicas y sociales. La Independencia de los Estados Unidos. El absolutismo y la Francia prerrevolucionaria. Los tres estados. La Revolución Francesa: estallido y desarrollo. Cambios y continuidades. Auge y caída del Imperio napoleónico. Napoleón en el poder.	Análisis de conceptos historiográficos y de cómo estos procesos revolucionarios no solo generaron nuevas formas políticas, económicas y sociales sino también una nueva forma de pensar el mundo. Lectura de documentos (fuentes primarias y secundarias). Análisis de procesos históricos a partir del establecimiento de sus causas y consecuencias. Comparación entre formas anteriores y posteriores a la Revolución Industrial. Establecimiento de relaciones entre sociedad, economía y política. Interpretación de mapas históricos. Análisis de marchas patrióticas y de caricaturas políticas.
	2 Las reformas de los imperios ibéricos	Relacionar la situación en Europa con la necesidad de cambios en América. Conocer las reformas administrativas, defensivas, sociales y económicas llevadas a cabo por España y Portugal en sus colonias, así como sus consecuencias. Comprender las causas de las resistencias a las reformas y el objetivo de los levantamientos en América.	El Imperio español en el siglo xviii. El sistema colonial. Los Borbones en España y el intento de un nuevo orden colonial. Las Reformas Borbónicas: reorganización del espacio colonial hispanoamericano, del sistema administrativo, defensivo y económico. La expulsión de los jesuitas. Reacciones frente a las reformas: la rebelión de los comuneros y la rebelión de Túpac Amaru. El Imperio portugués y las Reformas Pombalinas. La Ilustración en América.	Análisis de procesos históricos a partir del establecimiento de sus causas y consecuencias. Reconocimiento de signos de ruptura y continuidad en diferentes procesos históricos. Búsqueda de información y análisis comparativo entre los procesos reformistas de los Borbones y de Portugal. Análisis de ideologías en fuentes primarias. Interpretación de fuentes secundarias.
	3 La crisis del pacto colonial	Reconocer causas de la ruptura del lazo colonial en América. Comparar los procesos emancipatorios americanos, estableciendo sus similitudes y diferencias. Reflexionar acerca de la multicausalidad y multiperspectividad en los procesos independentistas americanos.	La coyuntura internacional. Conflictos en Europa. La Independencia de Haití. Abdicaciones regias en España y partida de la familia real en Portugal. El proceso político español 1808-1810. Las Juntas de Gobierno y las Cortes de Cádiz. La ruptura del pacto colonial en las colonias españolas. Revoluciones y guerras de independencia en América. Los casos de Venezuela, Perú, el Alto Perú, México y Brasil.	Contextualización de procesos históricos latinoamericanos con respecto al panorama europeo de la época. Búsqueda de información en Internet y textos especializados sobre las mujeres que se destacaron en los procesos de Independencia. Análisis de documentos. Análisis de procesos históricos a partir del establecimiento de sus causas y consecuencias. Elaboración de cuadros comparativos sobre los procesos de independencia.

SECCIÓN	CAPÍTULOS	EXPECTATIVAS DE LOGRO	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS
	<p>4</p> <p>La Independencia del Río de la Plata</p>	<p>Identificar semejanzas y diferencias entre los procesos revolucionarios en el Río de la Plata y el resto de América Latina. Analizar los factores que confluieron para dar lugar a la Revolución de Mayo. Reconocer las principales posiciones en la discusión acerca de la forma de gobierno y la Declaración de la Independencia.</p>	<p>El Virreinato del Río de la Plata hacia 1800. Las regiones económicas. Factores internos y externos del proceso independentista. Las Invasiones Inglesas: causas y consecuencias. Los levantamientos de 1809. La Revolución de Mayo y la doctrina de la retroversión de la soberanía. La revolución y las guerras de independencia. Los primeros gobiernos patrios. La Asamblea del Año XIII. La Declaración de la Independencia.</p>	<p>Análisis de los procesos históricos a partir del establecimiento de sus causas y consecuencias. Contextualización de procesos históricos locales dentro del panorama mundial y latinoamericano. Lectura de mapas. Análisis de fuentes secundarias. Construcción de cuadros comparativos. Elaboración de una red conceptual o un esquema de contenidos que refleje la influencia de la coyuntura europea en el proceso independentista. Construcción de líneas de tiempo sobre el proceso revolucionario rioplatense. Búsqueda de información en Internet. Recorrido urbano para reconocer las huella del proceso independentista en la ciudad.</p>
<p>PROPUESTA DE TRABAJO I</p>	<p>Esbozos de un análisis comparativo de la Revolución en México y en el Río de la Plata</p>	<p>Comprender que las distintas realidades sociales en la América española dieron lugar a distintas respuestas de la sociedad ante la crisis española. Identificar los objetivos entre ambos procesos independentistas, así como a sus protagonistas y consecuencias.</p>	<p>Multiplicidad de focos revolucionarios en México y centralidad del movimiento revolucionario en el Río de Plata. Protagonismo de los sectores populares en el proceso independentista mexicano. Eclósion social en México a partir de los acontecimientos europeos. Participación de sectores populares en las guerras independentistas en el Río de la Plata y liderazgo de las elites.</p>	<p>Búsqueda de información sobre la participación mujeres en las guerras de Independencia en el Río de la Plata. Elaboración de un informe y reflexión sobre los modelos sociales vigentes.</p>
<p>LATINOAMÉRICA EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XIX</p>	<p>5</p> <p>Un nuevo orden económico y social</p>	<p>Comprender las transformaciones en la estructura social y económica en Latinoamérica tras los procesos emancipatorios, así como la existencia de continuidades. Establecer diferencias y similitudes. Reflexionar acerca de los cambios y ambigüedades en el ámbito social.</p>	<p>El impacto de las guerras por la independencia en los circuitos productivos y en las economías regionales. La reorganización económica y social del espacio americano. La apertura comercial. La presencia económica de Gran Bretaña y su impacto en la organización de las economías de los nuevos países. La persistencia de aspectos tradicionales en la sociedad y la resignificación de ciertas pautas sociales. El caso de la esclavitud. Transformaciones en la Iglesia y el Ejército.</p>	<p>Lectura e interpretación de documentos y textos especializados. Construcción de cuadros comparativos. Análisis de un film sobre la esclavitud. Investigación acerca del tratamiento del tema esclavitud en distintas películas y redacción de informes. Búsqueda de información sobre la situación económica de América Latina tras la Independencia y elaboración de un informe.</p>
<p>LATINOAMÉRICA EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XIX</p>	<p>6</p> <p>Nuevos Estados, nuevos conflictos</p>	<p>Comprender las dificultades del proceso de organización política de los nuevos Estados americanos. Identificar las propuestas de organización de los nuevos Estados, así como las diferencias entre ellas. Comparar procesos de construcción de los Estados. Reflexionar acerca de</p>	<p>Los ensayos de las jóvenes naciones Latinoamericanas y las dificultades en la primera mitad del siglo XIX. La opción entre una forma de gobierno monárquica o republicana. La ciudadanía y las elecciones. Los proyectos unificadores. El caso de Bolívar y la Gran Colombia. Centralismo o federalismo.</p>	<p>Análisis e interpretación de fuentes secundarias. Contextualización de procesos históricos latinoamericanos dentro del panorama mundial de la época. Reconocimiento de signos de ruptura y continuidad en diferentes procesos históricos.</p>

Recursos para la planificación

SECCIÓN	CAPÍTULOS	EXPECTATIVAS DE LOGRO	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS
		la militarización de las sociedades y el fenómeno del caudillismo.	Los caudillos, como una nueva forma de liderazgo. La construcción de naciones: los orígenes del mito del Estado-nación. Los casos de Paraguay y Chile.	Análisis de ideologías a partir de documentos primarios textuales. Elaboración de un ensayo. Reconocimiento de premisas falsas y su reelaboración de manera correcta.
	<p>7</p> <p>Las Provincias Unidas tras la Independencia</p>	Comprender los procesos de disolución de los gobiernos centrales de 1820 y 1827. Reflexionar acerca de las distintas realidades regionales y el peso de sus economías en el territorio durante el período de apogeo de las autonomías provinciales. Comprender y caracterizar las reformas rivadavianas. Analizar el rol de Rivadavia durante su presidencia en el contexto de la guerra con el Brasil.	Causas acerca de la disgregación del poder central en el Río de la Plata. Las autonomías provinciales. Los tratados y pactos entre provincias soberanas. La crisis de 1820 en Buenos Aires. El gobierno de Martín Rodríguez y las reformas rivadavianas. El avance sobre la frontera bonaerense, causas y consecuencias. La expansión ganadera. La sociedad bonaerense. La guerra con el Brasil y la presidencia de Rivadavia. Federales y unitarios. El rechazo a la Constitución de 1826. Las economías provinciales en la década de 1820.	Análisis de procesos históricos a partir del establecimiento de sus causas y consecuencias. Contextualización de procesos históricos locales dentro del panorama mundial y latinoamericano. Lectura de mapas. Comprensión y comparación de diferentes textos históricos. Interpretación de documentos. Corrección de premisas incorrectas.
	<p>8</p> <p>La Confederación Argentina en tiempos de Rosas</p>	Reconocer las diferencias y características entre dos proyectos de organización: la unitaria y la federal. Reflexionar acerca de la suma de poderes concentrados en Rosas y las características del régimen rosista. Relacionar la política y la participación popular. Analizar las causas de las reacciones a su gobierno.	El levantamiento de Lavalle y el fin del gobierno de Dorrego en Buenos Aires. El primer gobierno de Rosas y las facultades extraordinarias. La Liga Unitaria y la Liga Federal. El triunfo federal. La campaña militar y una nueva expansión de la frontera. La Confederación Argentina. La segunda gobernación de Rosas y la suma del poder público. El asesinato de Quiroga. La movilización popular. La Generación del 37. La política económica de Rosas. La Ley de Aduanas. Oposición nacional e internacional. Los bloqueos al puerto de Buenos Aires.	Identificación de causas y consecuencias, cambios y continuidades. Lectura de diarios de viajes. Análisis de textos literarios contestarios al régimen. Lectura de documentos jurídicos. Interpretación de pinturas de época y lectura de mapas. Redacción de textos que incorporen los conceptos aprendidos. Identificación de premisas falsas y su reelaboración de manera correcta. Establecimiento de comparaciones entre textos literarios.
PROPUESTA DE TRABAJO II	Relatos de viajeros de la primera mitad del siglo XIX	Conocer el modelo literario de la época analizada. Fortalecer la narrativa mediante la enseñanza de la Historia. Comprender cómo los viajeros extranjeros construyeron una imagen del territorio, muchas veces desde una perspectiva eurocéntrica.	Relatos de viajeros al Río de la Plata en la primera mitad del siglo XIX. Contextualización de Robert Proctor, John y William Parish Robertson y Joseph Andrews. Su visión sobre el territorio, sus habitantes y costumbres.	Lectura de un fragmento del diario de Joseph Andrews sobre la ciudad de Córdoba. Ubicación temporal y espacial de los viajeros. Investigación acerca de otros viajeros del período. Confección de una ficha.

SECCIÓN	CAPÍTULOS	EXPECTATIVAS DE LOGRO	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS
CAPITALISMO, IMPERIALISMO Y COLONIALISMO	<p>9</p> <p>Un nuevo ciclo revolucionario en Europa</p>	<p>Comprender el nuevo período de reacomodamiento europeo tras el derrumbe del Imperio napoleónico. Conocer y comprender los principales acontecimientos del período y las oleadas revolucionarias de 1820, 1830 y 1848. Comprender la multicausalidad de diferentes hechos.</p>	<p>Europa luego del derrumbe del Imperio napoleónico. El Congreso de Viena. La Restauración. El sistema Metternich. El nuevo equilibrio europeo. La reacción del arte: el Romanticismo. El liberalismo. Los socialistas utópicos. Las oleadas revolucionarias de 1820, 1830 y 1848. La Comuna en Francia. Las repercusiones.</p>	<p>Análisis e interpretación de mapas históricos. Interpretación de poesía romántica como vía de conocer las características del movimiento romántico. Lectura de pinturas de época. Análisis de documentos. Búsqueda de información sobre socialistas utópicos y confección de fichas. Lectura comprensiva de memorias. Construcción de cuadros comparativos sobre las revoluciones de 1820, 1830 y 1848.</p>
	<p>10</p> <p>Las naciones después del ciclo revolucionario</p>	<p>Analizar y comparar los diferentes modelos políticos entre las naciones europeas más importantes. Conocer el proceso de unificación de Italia y Alemania y de las características de los Estados plurinacionales. Comprender los significados del nacionalismo europeo durante el período estudiado. Comprender y analizar el caso estadounidense.</p>	<p>El proceso de construcción de los Estados-nación y la afirmación de los nacionalismos. Gran Bretaña durante la era victoriana. De la formación del Segundo Imperio francés a la Tercera República. La unificación italiana y la unificación alemana. Los imperios multinacionales: Austria-Hungría y los imperios ruso y turco. Europa y el comienzo del sistema de alianzas. Los Estados Unidos: la Guerra de Secesión; desarrollo y cuestión social.</p>	<p>Análisis de películas como fuentes históricas. Lectura y comprensión de documentos. Análisis de documentos con distintos puntos de vista sobre un mismo tema. Elaboración de una red conceptual o de un cuadro sinóptico. Resolución de un cuestionario.</p>
	<p>11</p> <p>Hacia el imperialismo</p>	<p>Interpretar las nuevas relaciones en el marco de la división internacional del trabajo en el marco del capitalismo industrial. Reconocer elementos que permiten hablar de una Segunda Revolución Industrial y comprender sus consecuencias. Relacionar la crisis del modelo capitalista con el avance del imperialismo colonial. Reconocer rupturas y quiebres económicos, culturales y sociales en las tierras colonizadas, así como sus consecuencias en la actualidad.</p>	<p>La Segunda Revolución Industrial. Cambios en la ciencia y la tecnología. Transformaciones en la industria y desarrollo de las comunicaciones. Organización del capitalismo financiero y del capitalismo industrial. La división internacional del trabajo. La dependencia económica. La crisis de sobreproducción y sus consecuencias: la deflación, medidas arancelarias, concentración económica y proteccionismo. Transformaciones en el mundo del trabajo: el taylorismo y la producción en serie de Ford. El reparto del mundo entre las potencias. Las formas de dominio. Las consecuencias del dominio colonial.</p>	<p>Identificación de causas y consecuencias. Reconocimiento de cambios y continuidades. Análisis de documentos. Interpretación de películas. Lectura de mapas. Análisis de discursos políticos.</p>
	<p>12</p> <p>La sociedad de la segunda mitad del siglo XIX</p>	<p>Identificar las transformaciones sociales producidas en el marco de la Segunda Revolución Industrial. Vincular los cambios económicos con los tecnológicos y observar cómo se manifestaron en la vida cotidiana de las personas.</p>	<p>La sectores sociales a fines del siglo XIX. La burguesía europea de la Belle Époque. El proletariado. El mundo del trabajo y las formas de organización obrera. La Iglesia y la cuestión social. El positivismo, el evolucionismo, el darwinismo social y el psicoanálisis. Medios de comunicación y</p>	<p>Lectura y análisis comparativo de documentos con distintos puntos de vista. Análisis de procesos históricos a partir del establecimiento de sus causas y consecuencias. Análisis de pinturas de época. Lectura de textos literarios para reflexionar sobre los valores de la época.</p>

Recursos para la planificación

SECCIÓN	CAPÍTULOS	EXPECTATIVAS DE LOGRO	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS
PROPUESTA DE TRABAJO III	¿Un mundo sólido y un progreso sin fin?	Reconocer cómo la “fe” en la razón y en el progreso, así como las consecuencias del avance de la ciencia y la tecnología, no beneficiaron a toda la sociedad. Conocer la existencia de fuertes desigualdades y la negación de la diversidad. Identificar las consecuencias del llamado darwinismo social.	La teoría del progreso indefinido y la implantación de un modelo cultural. La discriminación cultural y el surgimiento de conclusiones erróneas acerca de la superioridad de los europeos sobre otros pueblos.	Investigación en la web. Redacción de “panfletos”.
	13 Los regímenes oligárquicos en América Latina	Comprender los procesos de organización política de las sociedades latinoamericanas bajo regímenes oligárquicos, en el marco de la transición hacia el capitalismo.	El liberalismo en América. El republicanismo. El positivismo y los gobiernos fuertes. Las oligarquías en el poder. El fraude electoral. El caso mexicano: el porfirato. El caso brasileño. La Guerra del Pacífico.	Análisis de documentos. Lectura de mapas y de imágenes. Interpretación de textos poéticos críticos hacia las oligarquías del período. Respuesta a cuestionarios. Establecimiento de relaciones.
ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS NACIONALES LATINOAMERICANOS	14 Hacia el capitalismo en América Latina	Comprender el origen, el desarrollo y la transformación de las estructuras sociales latinoamericanas y su relación con la inserción de los modelos económicos nacionales en la división internacional del trabajo. Caracterizar el crecimiento económico dependiente generado por las exportaciones a las metrópolis europeas y reconocer su vinculación con el afianzamiento del orden y la centralización política. Identificar similitudes y diferencias entre países y regiones ante los estímulos del mercado mundial.	La integración al mercado mundial. Distintas formas de interacción. El proceso de incorporación de tierras, trabajadores y capitales para incorporarse a la economía primario exportadora. Economías de enclave y economías de control nacional. Casos: Brasil y el café; México y la diversificación regional; Cuba y el azúcar. El crecimiento demográfico y el proceso de urbanización en América Latina. Diferencias regionales.	Identificación de causas y consecuencias. Comprensión y comparación de diferentes textos. Realización de encuestas sobre las influencias de la inmigración en el país. Construcción de esquemas de contenido. Lectura de tablas. Elaboración de textos explicativos.
	15 La construcción del Estado nacional argentino	Reconocer las características de un Estado nacional y los elementos que lo componen. Comprender las dificultades y resistencias en el proceso de organización del Estado nacional.	El fin del período rosista y la secesión de Buenos Aires. La Constitución Nacional. Buenos Aires y la Confederación Argentina. Pavón y el camino hacia la organización nacional. La organización del Estado. Mitre y el aplastamiento de las rebeliones en el Interior. La Guerra de la Triple Alianza. Sarmiento y la extensión	Análisis de documentos con diferentes puntos de vista. Elaboración de un informe sobre las consecuencias de las campañas militares sobre los pueblos indígenas. Búsqueda y selección de información en páginas web. Reconocimiento de cambios y continuidades. Análisis e interpretación de pinturas.

SECCIÓN	CAPÍTULOS	EXPECTATIVAS DE LOGRO	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS
	<p>16</p> <p>La consolidación de la economía agroexportadora</p>	<p>Comprender los términos del intercambio entre la Argentina y las potencias industriales en los mercados mundiales. Identificar los factores del crecimiento económico. Caracterizar el papel de los capitales extranjeros y su relación con las crisis económicas. Relacionar el crecimiento urbano con el desarrollo económico y la llegada de inmigrantes.</p>	<p>de la educación pública. La presidencia de Avellaneda y el primer impulso a la inmigración. La expansión de la frontera. La revolución de 1880 y la federalización de Buenos Aires. La fundación de La Plata.</p> <p>La economía agroexportadora. La organización del espacio productivo. La apropiación de las tierras. La conformación de un mercado de capitales. La inmigración masiva y el proceso de urbanización. La expansión ganadera. El desarrollo de los frigoríficos. La producción agrícola. Las desigualdades regionales. El Grito de Alcorta.</p>	<p>Análisis comparativo de mapas. Lectura de documentos. Lectura e interpretación de cuadros estadísticos. Explicación de causas. Redacción de textos argumentativos. Organización de un debate.</p>
	<p>17</p> <p>El régimen conservador: del apogeo a la crisis</p>	<p>Contrastar el liberalismo económico con el conservadurismo político de la Generación del 80. Conocer las acciones y herramientas gubernamentales que contribuyeron al proceso de construcción del Estado-nación. Analizar las respuestas del Estado a los reclamos sociales.</p>	<p>El régimen conservador y oligárquico. Las prácticas políticas: el fraude. El PAN. Gobiernos de Roca. El Unicato y la Revolución del 90. La oposición al régimen. El nacimiento de la UCR. El Partido Socialista y el anarquismo. El movimiento obrero. La cuestión social. La Argentina del Centenario: entre festejos y represión.</p>	<p>Reconocimiento de causas y consecuencias. Análisis e interpretación de documentos de época. Análisis de caricaturas políticas. Elaboración de un resumen sobre las características de la Generación del 80. Redacción de discursos argumentativos.</p>
PROPUESTA DE TRABAJO IV	<p>El patrimonio cultural como reflejo del auge agroexportador</p>	<p>Conocer el patrimonio histórico provincial. Reconocer las huellas de la Argentina agroexportadora en el actual espacio bonaerense. Concientizar sobre la importancia de la conservación de lugares históricos.</p>	<p>Clasificación del patrimonio en tangible o intangible. Bahía Blanca y su patrimonio material o tangible.</p>	<p>Clasificación del patrimonio cultural de la propia localidad. Investigación acerca de sus características.</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 en las que 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*.

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 contra uno...?

VALORES: Integración, respeto, diversidad, compromiso.

CONDUCTAS ASOCIADAS A LOS VALORES:

- Encontrar una característica personal que diferencia a un individuo del resto de las personas.
- Incluir al otro en un grupo de personas sin que importen sus diferencias con el resto.
- Practicar la empatía 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 distintos procesos, entre ellos, el de 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 una idea superior que resulta 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 al 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 fuera posible considerar las diferencias como un motivo para excluir, entonces todos seríamos potenciales víctimas de discriminación.

Video a analizar

- **Nombre del video:** “For the Birds”
- **Descripción:** Cortometraje
- **Productora:** Pixar
- **Duración:** 3 minutos y 23 segundos
- **Link del video:** <http://youtu.be/CAFGktUZcqU> [Consultado el 19/12/14]
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. Desarrollo y consignas

El docente les explicará a los alumnos que van a ver un video para reflexionar, luego, acerca de la actitud de sus protagonistas.

Después, les pedirá:

1. Que se dividan en seis pequeños grupos y les entregará a tres de ellos un cuestionario, y a los tres restantes, otro diferente. Los grupos no deben intercambiar su cuestionario ni tratar de saber qué dice el cuestionario de sus compañeros.
2. Tres de los grupos representarán a los pajaritos, y los otros tres, al pájaro grande. El cuestionario que se les entregará a los grupos “Pajaritos” será el siguiente:



- ¿Cuáles son los motivos por los que creen que los pajaritos no quieren que el pájaro grande se suba al cable donde están parados? Digan, por lo menos, cinco razones.
 - A cada motivo mencionado en la pregunta anterior, propongan una respuesta que plantee una actitud diferente a la que muestra el video (es decir, a la que realizaron los pajaritos) y que no sea discriminatoria. Escríbanla.
El cuestionario para los grupos “Pájaro grande” será el siguiente:
 - ¿Cuáles son los motivos por los que creen que el pájaro grande quiere pararse en el cable donde están los pajaritos? Digan, por lo menos, cinco razones.
 - ¿Ustedes creen que el pájaro grande tuvo la intención de hacer daño? ¿Conocen situaciones en las que las personas se hacen daño aunque no tengan la intención de hacerlo? Relaten, por lo menos, una.
3. Luego de que los alumnos hayan respondido todas las consignas, el docente solicitará que un representante de cada grupo de “Pajaritos” lea en voz alta la respuesta que le dieron a la primera pregunta.
 4. El docente dividirá la pizarra en dos columnas: una llevará el título de “Pajaritos”, y la otra, el de “Pájaro grande”. Irá escribiendo, en la que corresponda, las diferentes respuestas que vaya dando cada grupo de “Pajaritos”.
 5. Luego hará lo mismo con los grupos de “Pájaro grande”: les solicitará que lean sus respuestas a la primera pregunta y las irá escribiendo en la columna correspondiente.
 6. La misma acción se llevará a cabo con las respuestas a la segunda pregunta, tanto con los grupos de “Pajaritos” como con los de “Pájaro grande”, que el docente irá anotando en la pizarra.

B. Cierre

El docente les solicitará a los alumnos que reflexionen acerca de si lo que vieron en el video

también sucede entre las personas en general y entre compañeros de la misma escuela o clase. Luego les propondrá pensar cómo creen que este tipo de situaciones se podría evitar entre las personas o los compañeros. El docente puede anotar en la pizarra cada respuesta a estas consignas disparadoras.

El paso siguiente es plantear la importancia de ponerse en el lugar del otro para identificar qué siente, cuáles son sus intereses, sus necesidades, sus deseos, sus dificultades y sus fortalezas. Así, será posible entender tanto al “pájaro grande” como al grupo de “pajaritos”. Pero, además, comprender al otro permite reconocer los objetivos propios y los ajenos y este reconocimiento mutuo abre las puertas de un posible acuerdo entre las personas, las partes o los grupos.

Por otro lado, es oportuno proponer que cada uno evalúe las consecuencias de sus acciones y que, frente a ellas, se pregunte:

- ¿Qué resultados puede ocasionarme lo que estoy haciendo?
- Y luego, ¿ese resultado es el que quiero? ¿Es positivo o constructivo?

Por ejemplo: “Cada vez que ingresa al grupo un compañero nuevo, no le hablo. Cuando pienso por qué lo hago, me doy cuenta de que es por vergüenza, porque no sé cómo hacerlo. Y si pienso en esa situación y la evalúo, puedo darme cuenta de que en realidad no es el resultado que busco. Me encantaría poder sumar un nuevo amigo, pero no sé cómo acercarme a él”.

Si cada alumno pudiera realizar esta autorreflexión, podría identificar cuál es el objetivo que quiere (sumar un nuevo amigo, en este caso) y así darse cuenta de que la acción que está realizando (no hablarle) no le resulta eficaz para eso.

Reconocer que existen algunos resultados que no son los que deseamos e identificar aquellos que en realidad queremos, nos permite volver a enfocarnos y pensar nuevas acciones que se relacionen con esos deseos. Si, además, uno practica la empatía, se generará el contexto para mejorar las relaciones interpersonales, respondiendo tanto a los intereses del otro como a los propios.

DINÁMICA 2: ¿Soy como me ven los demás?

VALORES: Integración, respeto, diversidad.

CONDUCTAS ASOCIADAS A LOS VALORES:

- Encontrar una característica personal que diferencia a un individuo del resto de las personas.
- Conocer al otro directamente, antes de guiarnos por lo que los demás nos dicen de él.
- No prejuizar.
- Llamar a las personas por sus nombres y no a partir de sus características.
- Practicar la empatía respecto a las características de los otros.

Síntesis de objetivos y contenidos

Habitualmente observamos que los estudiantes se llaman entre sí no por sus nombres sino por sus características. Algunas de ellas señalan rasgos físicos; otras, sociales, y algunas denotan ciertos roles que suelen encontrarse en todo grupo escolar (como el que estudia mucho o el chistoso, etcétera).

Cuando se les pregunta a los alumnos sobre estas situaciones, muchos suelen justificarse diciendo que lo hacen “con onda”, que “está todo bien” o que “a él o a ella no les molesta”. Es más, cuando indagamos a los chicos que reciben esos apelativos, suelen reconocer que para ellos no es ningún inconveniente. Pero ¿qué ocurre cuando las personas pasan a ser denominadas y tratadas según ese adjetivo y se las encasilla en un rol, sin que exista la oportunidad de conocerlos y valorarlos por sus verdaderas virtudes y características?

Con este ejercicio, los alumnos practicarán la empatía y experimentarán lo que significa ser tratados según como se los ve y no como verdaderamente son.

Consideraciones previas

- **Materiales:** Una etiqueta o cartel por alumno
- **Tiempo estimado de la actividad:** 1 h 30 min

A. Desarrollo y consignas

Antes de comenzar la actividad, el docente escribirá un listado de nombres o adjetivos que se asocian a los diferentes roles por los cuales son rotulados los integrantes de su grupo de alumnos. A modo de referencia, algunos ejemplos pueden ser: “inteligente”, “traga”, “nerd”, “chupamedias”, “canchero”, “agrandado”, “líder”, “gracioso”, “solidario”, “aburrido”, “mala onda”, etcétera. Insistimos en la importancia de buscar títulos que sean significativos para el grupo de estudiantes, pero teniendo el cuidado especial de no exponer a ningún alumno en particular.

Una vez hecho esto, el docente distribuye a los alumnos en una ronda y les explica que se les pegará una etiqueta en la frente, en la cual está escrita una palabra. Se les solicita a los estudiantes que durante el tiempo que demande pegar las etiquetas, ninguno de ellos le diga al compañero qué dice en ella.

Es muy importante que al repartir y pegar las etiquetas, el docente preste especial atención a que cada alumno reciba un rótulo que **no** corresponda a sus características. Por ejemplo, a aquel a quien el docente considera divertido, se sugiere colocarle una denominación con una característica que no esté relacionada con esa condición (aburrido, agrandado, etcétera).



Cuando todos los alumnos tengan su etiqueta puesta y sin saber qué dice en ella, se les explicará que estarán divididos en dos grupos. El grupo A irá a un extremo del espacio donde estén realizando la actividad, y el grupo B, al otro.

Cuando el docente lo indique, cada integrante del grupo A buscará a un compañero del grupo B y, sin revelar qué dice su etiqueta, comenzará a tratarlo según lo que lea en ella: conversará con él, le hará preguntas o comentarios de acuerdo con la personalidad o el rol que indica el rótulo, pero siempre evitando dar a conocer lo que se lee en él.

Cuando el docente diga “cambio”, cada integrante del grupo A buscará a otro del grupo B y hará lo mismo. El docente definirá cuántos cambios serán necesarios, pero sugerimos que no sean más de tres o cuatro, para que la actividad no se torne larga ni aburrida.

Cuando el docente diga “alto”, cada equipo volverá a su lugar de inicio. Entonces será el turno del equipo B de buscar a un integrante del grupo A y realizar la misma tarea, tantas veces como el docente lo haya indicado en la ronda anterior.

B. Cierre

Cuando el docente decida dar la actividad por terminada, les pedirá a los chicos que vuelvan a sentarse en una ronda, sin quitarse la etiqueta ni preguntarle a un compañero qué dice. Entonces se les preguntará: “¿Qué creen que decía su etiqueta?”. Tendrán unos minutos para escuchar o leer sus respuestas, según sea la forma en que se les haya pedido responder.

Luego el docente planteará un segundo interrogante: ¿Cómo se sintieron al ser tratados de determinada manera?

Será importante en este momento que el docente anote en un pizarrón o en un cuaderno las

diferentes sensaciones que los alumnos mencionan. Si lo considera útil, puede repartirles una hoja para que, previamente, escriban sus respuestas, evitando así que algunos chicos no se animen a participar. Luego de intercambiar y escuchar las vivencias y emociones de todos, se solicitará que se quiten la etiqueta.

A continuación realizarán una reflexión conjunta sobre la importancia de no prejuizar y se los invitará a pensar en lo siguiente: Cuando prejuizamos a una persona, corremos el riesgo de “rotularla”, es decir, encasillarla en una sola característica, que, muchas veces, no podemos fundamentar en hechos concretos, ya que nos guiamos por comentarios de otros compañeros.

En muchos casos creemos que quien recibe esa caracterización está de acuerdo con ella, pero lo que ocurre, a veces, es que no se anima a mostrar su disconformidad.

Por último, les sugerimos que les propongan pensar: “¿Qué nos estamos perdiendo de conocer cuando solo tratamos a un compañero según el rótulo que le ponemos?”.

Esta dinámica puede concluir con una tarea personal, que los chicos realicen en sus casas y que entreguen en un plazo no menor de quince días, a partir de las siguientes consignas:

- Cada alumno elegirá a un compañero al que siempre trató con un rótulo negativo.
- Pondrá en una hoja: “nombre del compañero”, debajo, “título o rótulo” negativo, y, debajo, por lo menos tres características positivas que, a partir de ese día y en las dos semanas que dura la tarea, pudo reconocer en el otro y que hasta ese momento no había advertido.

El docente recibirá esta tarea con el compromiso de que solo él la leerá y no se socializarán las respuestas individuales.

Textos y actividades de integración

Sección I

De la crisis del orden colonial a las Guerras de Independencia

La “doble revolución”

“Las palabras son testigos que a menudo hablan más alto que los documentos. Consideremos algunos vocablos que fueron inventados o que adquirieron su significado moderno en el período de sesenta años que abarca este volumen [1789-1848]. Entre ellos están: ‘industria’, ‘industrial’, ‘fábrica’, ‘clase media’, ‘clase trabajadora’, ‘capitalismo’ y ‘socialismo’. Lo mismo podemos decir de ‘aristocracia’ y de ‘ferrocarril’, de ‘liberal’ y ‘conservador’, como términos políticos, de ‘nacionalismo’, ‘científico’, ‘ingeniero’, ‘proletariado’ y ‘crisis’ (económica). ‘Utilitario’ y ‘estadística’, ‘sociología’ y otros muchos nombres de ciencias modernas, ‘periodismo’ e ‘ideología’ fueron acuñados o adaptados en dicha época. Y lo mismo ‘huelga’ y ‘depauperación’. 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 1789 y 1848 que supuso la mayor transformación en la historia humana desde los remotos tiempos en que los hombres inventaron la agricultura y la metalurgia, la escritura, la ciudad y el Estado. Esta revolución transformó y sigue transformando al mundo entero. [...]

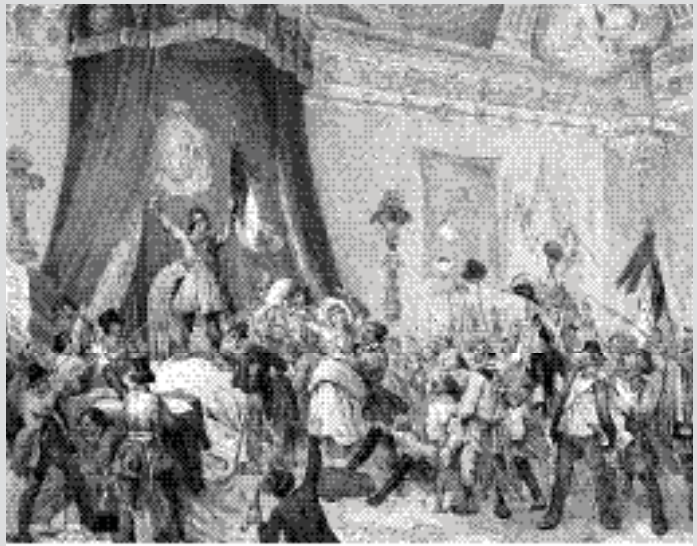


La gran revolución de 1789-1848 fue el triunfo no de la ‘industria’ como tal, sino de la industria ‘capitalista’; no de la libertad y la igualdad en general, sino de la ‘clase media’ o sociedad ‘bourgeoise’ y liberal; no de la ‘economía moderna’, sino de las economías y Estados en una región geográfica particular del mundo (parte de Europa y algunas regiones de Norteamérica), cuyo centro fueron los Estados rivales de Gran Bretaña y Francia. La transformación de 1789-1848 está constituida sobre todo por el trastorno gemelo iniciado en ambos países y propagado enseguida al mundo entero. Pero no es

irrazonable considerar esta doble revolución –la francesa, más bien política, y la Revolución Industrial inglesa– 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. Ahora bien, que las simultáneas erupciones ocurrieran en Francia e Inglaterra y tuvieran características ligeramente diferentes no es cosa accidental ni carente de interés. Pero desde el punto de vista del historiador, digamos, del año 3000, como desde el punto de vista del observador chino o africano, 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. También es digno de señalar que en aquella época hubieran sido casi inconcebibles en otra forma que no fuera el triunfo del capitalismo liberal y burgués. Es evidente que una transformación tan profunda no puede comprenderse sin remontarse en la historia mucho más atrás de 1789, o al menos a las décadas que precedieron inmediatamente a esta fecha y que reflejan la crisis de los *anciens régimes* del mundo occidental del norte, que la doble revolución iba a barrer. [...]

Aquí solo necesitamos observar que las fuerzas sociales y económicas, y los instrumentos políticos e intelectuales de esta transformación, ya estaban preparados en todo caso en una parte de Europa lo suficientemente vasta para revolucionar al resto. Nuestro problema no es señalar la aparición de un mercado mundial, de una clase suficientemente activa de empresarios privados, o incluso (en Inglaterra) la de un Estado dedicado a sostener que el llevar al máximo las ganancias privadas era el fundamento de la política del gobierno. Ni tampoco señalar la evolución de la tecnología, los conocimientos científicos o la ideología de una creencia en el progreso individualista, secular o racionalista. Podemos dar por supuesta la existencia de todo eso en 1780, aunque no podamos afirmar que fuese suficientemente poderosa o estuviese suficientemente difundida. Por el contrario, debemos, si acaso, ponernos en guardia contra la tentación de pasar por alto la novedad de la doble revolución por la familiaridad de su apariencia externa [...].

Nuestro problema es, pues, explicar, no la existencia de esos elementos de una nueva economía y una nueva sociedad, sino su triunfo; trazar, no el progreso de su gradual zapado y minado en los siglos anteriores, sino la decisiva conquista de la fortaleza. Y también señalar los profundos cambios que este súbito triunfo ocasionó en los países más inmediatamente afectados por él y en el resto del mundo, que se encontraba de pronto abierto a la invasión de las nuevas fuerzas, del ‘burgués conquistador’ [...]. También es inevitable que por haberse esparcido la revolución mundial desde el doble cráter de Inglaterra y Francia tomase la forma de una expansión europea y conquistase al resto del Mundo. Sin embargo, su consecuencia más importante para la historia universal fue el establecimiento del dominio del globo por parte de unos cuantos regímenes occidentales (especialmente por el inglés) sin paralelo en la historia. Ante los mercaderes, las máquinas de vapor, los barcos y los cañones de Occidente –y también ante sus ideas–, los viejos imperios y civilizaciones del mundo se derrumbaban y capitulaban. La India se convirtió en una provincia administrada por procónsules británicos, los Estados islámicos fueron sacudidos por terribles crisis, África quedó abierta a la conquista directa. Incluso el gran Imperio chino se vio obligado, en 1839-1842, a abrir sus fronteras a la explotación occidental. En 1848 nada se oponía a la conquista occidental de los territorios, que tanto los gobiernos como los negociantes consideraban conveniente ocupar, y el progreso de la empresa capitalista occidental solo era cuestión de tiempo.



A pesar de todo ello, la historia de la doble revolución no es simplemente la del triunfo de la nueva sociedad burguesa. También es la historia de la aparición de las fuerzas que un siglo después de 1848 habrían de convertir la expansión en contracción”.

Hobsbawm, Eric. *Las revoluciones burguesas*. Barcelona, Labor, 1985.

1. ¿A qué se llama “doble revolución”? Explicá con tus palabras a qué se refiere Hobsbawm con la idea de “el doble cráter de un volcán regional”.
2. ¿Qué características tienen en común las dos “erupciones”? Definí brevemente los términos a los que se refiere el autor.
3. Elegí dos de los términos definidos en el punto 2 y realizá una descripción más profunda en la que tengas en cuenta su relación con la doble revolución.
4. ¿Cuáles fueron las consecuencias de la doble revolución para el mundo?

Reacciones ante las Reformas Borbónicas

Proclama de José Gabriel Condorcanqui

“[...] Hago saber a los paisanos criollos, moradores de la provincia de Chichas y sus inmediaciones, que viendo el yugo fuerte que nos oprime [...], y la tiranía de los que corren con este cargo [el corregidor] sin tener conmiseración de nuestras desdichas y exasperado de ellas y de su impiedad, he determinado sacudir este yugo insoportable y contener el mal gobierno que experimentamos de los jefes que componen estos cuerpos, por cuyo motivo murió en público cadalso el corregidor de Tinta, a cuya defensa vinieron de la ciudad del Cuzco una porción de chapetones, arrastrando a mis amados criollos, quienes pagaron con sus vidas su audacia. Solo siento lo de los paisanos criollos, a quienes ha sido mi ánimo no se les siga algún perjuicio, sino que vivamos como hermanos y congregados en un cuerpo, destruyendo a los europeos... para el amparo, protección y conservación de los españoles criollos, de los mestizos, zambos e indios, y su tranquilidad, por ser todos paisanos y compatriotas, como nacidos en nuestras tierras, y de un mismo origen de los naturales, y haber padecido todos igualmente dichas opresiones y tiranías de los europeos. Si eligen este dictamen no se les seguirá perjuicio ni en vidas ni en haciendas, pero si, despreciando mi advertencia, hicieren lo contrario, experimentarán su ruina, convirtiendo mi mansedumbre en saña y furia... y así no estimen en poco esta advertencia, que es nacida de mi amor y clemencia, que propende al bien común de nuestro reino, pues se termina por sacar a todos los paisanos españoles y naturales de la injusta servidumbre que han padecido”.

Condorcanqui, José Gabriel. 23 de diciembre de 1780.

Sentencia de muerte contra los capitanes comuneros Galán, Ortiz, Molina y Alcantúz

“Siendo [...] forzoso dar satisfacción al público y usar de severidad, lavando con la sangre de los culpados los negros borrones de infidelidad con que han manchado el amor y ternura con que los fieles habitantes de este Reino gloriosamente se lisonjean obedecer a su soberano; condenamos a Joseph Antonio Galán a que sea sacado de la cárcel, arrastrado y llevado al lugar del suplicio donde sea puesto en la horca hasta que naturalmente muera, que bajado se le corte la cabeza, se divida su cuerpo en cuatro partes y pasado el resto por las llamas (para lo que se encenderá una hoguera delante del patíbulo), su cabeza será conducida a las Guaduas, teatro de sus escandalosos insultos: la mano derecha puesta en la plaza del Socorro; la izquierda en la Villa de San Gil; el pie derecho en Charalá, lugar de su nacimiento; y el pie izquierdo en el lugar de Mogotes: declarada por infame su descendencia, ocupados todos sus bienes y aplicados al real fisco; asolada su casa y sembrada de sal, para que de esta manera se dé al olvido su infame nombre y acabe con tal vil persona, tan detestable memoria, sin que quede otra que del odio y espanto que inspira la fealdad del delito”.

Biblioteca Nacional de Colombia, *Documentos de los Comuneros*, tomo III, ms 371, folio 13.

1. Revisá cuál es el nombre de quien firma la proclama. ¿Con qué otro nombre lo conocés? ¿En honor a quién lo adoptó? Investigá qué similitudes existían entre José Gabriel Condorcanqui y la persona que inspiró su seudónimo.
2. ¿Contra quién o quiénes se proclama José Gabriel Condorcanqui?
3. ¿Qué objetivos tenía?
4. ¿A quiénes se dirige? ¿Qué les asegura? ¿Qué tono utiliza?
5. ¿Cuál fue el desenlace de la revuelta?
6. ¿En qué contexto de las colonias españolas en América tiene lugar la rebelión del curaca?
7. ¿Contra quiénes es la sentencia del segundo documento?
8. ¿En qué consistió la Rebelión de los Comuneros?

América Latina, según Bolívar

“Los americanos, en el sistema español que está en vigor, y quizá con mayor fuerza que nunca, no ocupan otro lugar en la sociedad que el de siervos propios para el trabajo, y cuando más el de simples consumidores; y aún esta parte coartada con restricciones chocantes: tales son las prohibiciones del cultivo de frutos de Europa, el estanco de las producciones que el Rey monopoliza, el impedimento de las fábricas que la misma Península no posee, los privilegios exclusivos del comercio hasta de los objetos de primera necesidad, las trabas entre provincias y provincias americanas, para que no se traten, entiendan, ni negocien; en fin, ¿quiere usted saber cuál es nuestro destino?, los campos para cultivar el añil, la grana, el café, la caña, el cacao y el algodón, las llanuras solitarias para criar ganados, los desiertos para cazar las bestias feroces, las entrañas de la tierra para excavar el oro que no puede saciar a esa nación avarienta.

Tan negativo era nuestro estado que no encuentro semejante en ninguna otra asociación civilizada, por más que recorro la serie de edades y la política de todas las naciones. Pretender que un país tan felizmente constituido, extenso, rico y populoso sea meramente pasivo, ¿no es un ultraje y una violación de los derechos de la humanidad?

Estábamos, como acabo de exponer, abstraídos y, digámoslo así, ausentes del universo en cuanto es relativo a la ciencia del gobierno y administración del Estado. Jamás éramos virreyes ni gobernadores, sino por causas muy extraordinarias; arzobispos y obispos pocas veces; diplomáticos nunca; militares, solo en calidad de subalternos; nobles, sin privilegios reales; no éramos, en fin, ni magistrados, ni financistas y casi ni aun comerciantes; todo es contravención directa de nuestras instituciones.

El emperador Carlos V formó un pacto con los descubridores, conquistadores y pobladores de América [...]. Los reyes de España convinieron solemnemente con ellos que lo ejecutasen por su cuenta y riesgo, prohibiéndoseles hacerlo a costa de la real hacienda, y por esta razón se les concedía que fuesen señores de la tierra, que organizarasen la administración y ejerciesen la judicatura en apelación, con otras muchas exenciones y privilegios que sería prolijo detallar. El rey se comprometió a no enajenar jamás las provincias americanas, como que a él no tocaba otra jurisdicción que la del alto dominio, siendo una especie de propiedad feudal la que allí tenían los conquistadores para sí y sus descendientes. Al mismo tiempo existen leyes expresas que favorecen casi exclusivamente a los naturales del país originarios de España en cuanto a los empleos civiles, eclesiásticos y de rentas.

Cuando las águilas francesas solo respetaron los muros de la ciudad de Cádiz, y con su vuelo arrollaron los frágiles gobiernos de la Península, entonces quedamos en la orfandad. [...] a causa de la falta de un gobierno legítimo, justo y liberal, nos precipitamos en el caos de la revolución. En el primer momento solo se cuidó de proveer a la seguridad interior, contra los enemigos que encerraba nuestro seno. Luego se extendió a la seguridad exterior; se establecieron autoridades que sustituimos a las que acabábamos de deponer, encargadas de dirigir el curso de nuestra revolución y de aprovechar la coyuntura feliz en que nos fuese posible fundar un gobierno constitucional, digno del presente siglo y adecuado a nuestra situación”.

Bolívar, Simón. *Carta de Jamaica*. 6 de septiembre de 1815.

1. ¿De qué condiciones vigentes durante la época colonial se queja Bolívar?
2. Explicá con tus palabras la siguiente frase: “Estábamos [...] abstraídos y [...] ausentes del universo en cuanto es relativo a la ciencia del gobierno y administración del Estado”. ¿Quiénes ocupaban los cargos públicos?
3. ¿A qué se refiere Bolívar cuando habla de que las “águilas francesas” solo respetaron los muros de la ciudad de Cádiz?
4. Según lo que leíste en el libro, ¿qué tipo de gobierno, según Bolívar, es el adecuado para las ex colonias americanas? ¿Cuál es tu opinión al respecto?

La participación popular en las luchas revolucionarias

La participación del bajo pueblo de Buenos Aires

“Una de las grandes consecuencias de la crisis del mundo hispano de principios del siglo XIX fue la irrupción plena de miembros de las clases populares en las disputas políticas.

Buenos Aires fue desde la remoción del virrey en mayo de 1810 la sede de las distintas formas que adoptó el gobierno central revolucionario [...]. La plebe de la ciudad, entonces, tuvo un diálogo directo con un poder de amplio alcance [...].

Esa heterogénea ‘plebe’ o ‘bajo pueblo’, dos términos empleados en la época, incluía a prácticamente todos los que no eran considerados de color blanco –los negros, los pardos, los mestizos– pero también a los numerosos blancos pobres. [...]

La presencia del bajo pueblo en la discusión pública era previa al cambio de 1810. Cuatro años antes Buenos Aires había sido capturada por los británicos y la reconquista fue planeada y ejecutada sin intervención del virrey Rafael de Sobremonte [...]. Consumada la victoria, el funcionario procuró retornar a la capital pero en esta se reunió un cabildo abierto que decidió impedir su vuelta y quitarle la comandancia de armas. La inédita medida se tomó en medio de la presión ejercida por una multitud congregada frente al cabildo, en la cual había muchos miembros del bajo pueblo. Los británicos volvieron unos meses más tarde y se apoderaron de Montevideo sin que Sobremonte pudiera impedirlo, provocando que otro cabildo abierto realizado en Buenos Aires lo suspendiera en sus funciones, repitiendo un acto de desobediencia. Simultáneamente, tras la primera invasión británica se creó una serie de cuerpos milicianos voluntarios, que reunieron a la mayoría de la población masculina de la ciudad. Los oficiales eran elegidos por los soldados y provenían de la elite porteña, mientras las tropas eran mayoritariamente de origen popular. Numerosos plebeyos encontraron en la milicia –donde mientras estaban en servicio recibían un salario– un trabajo estable, del cual muchos carecían en la ciudad. [...]

En 1809 intervinieron políticamente cuando se movilizaron a favor del virrey Santiago de Liniers –el héroe de la reconquista de 1806– contra un movimiento juntista encabezado por peninsulares que buscaba deponerlo acusándolo por su origen francés. Es decir que antes de la Revolución de Mayo –en la que la presencia popular fue secundaria– la plebe contaba con una experiencia de movilización, pero a partir de ella los efectos de su acción iban a ser mayores.

La irrupción plena del bajo pueblo porteño en la lucha política se dio en 1811 debido al conflicto que se produjo dentro de la dirigencia revolucionaria: la Junta estaba dividida [...] entre una facción más radical y otra más moderada ligada a la figura del presidente Cornelio Saavedra y opuesta a realizar cambios significativos en el *statu quo* [...] Los seguidores de Saavedra encontraron un camino para quitar de en medio a los diputados radicales de la Junta: apelar a una agitación popular [...] Para ello ‘se saltó a los arrabales en busca de máquinas para ejecutar el movimiento, o como entonces se decía, se apeló a los hombres de poncho y chiripá contra los hombres de capa y de casaca’.

Algunos cientos de plebeyos de los suburbios, apoyados por el grueso de las tropas presentes en Buenos Aires [...] se presentaron ante el cabildo como ‘el pueblo’. De este modo estaban ampliando el alcance de un concepto que hasta ese momento era socialmente limitado. [...]

La presencia plebeya en la política no hizo sino crecer, a lo cual contribuyó la politización de los espacios urbanos y la aparición de fiestas políticas. En



los mercados y en las pulperías corrían rumores, se leía la prensa en voz alta así los analfabetos podían acceder a su contenido y se discutía de política. [...]

Junto con [algunas] conmociones en las que la plebe actuaba de modo espontáneo y sin tutoría, hubo otras ocasiones en las que la dirigencia volvió a acudir al bajo pueblo para derribar un gobierno [...].

La impronta política miliciana se incrementaría un año más tarde: en febrero de 1820 el gobierno central se desmoronó por la victoria de los federales del Litoral en la

batalla de Cepeda, tras lo cual hubo varios episodios de temor en la hasta entonces capital, durante los cuales el segundo y el tercer tercio ganaron la calle con frecuencia. En octubre de 1820, la junta de representantes de la provincia de Buenos Aires –jurisdicción que fue creada con la caída del directorio– decidió nombrar gobernador a Martín Rodríguez, quien era considerado un miembro de la impopular facción directorial que había gobernado desde 1816. El 1.º de octubre de 1820, los milicianos del segundo y el tercer tercio cívico, junto con algunas tropas regulares, se pronunciaron en contra del regreso de los directoriales y se levantaron en armas; algunos esclavos y personas sueltas ‘de poncho’ se sumaron al movimiento. [...] Rodríguez huyó y regresó con milicianos rurales, quienes atacaron a los cívicos acantonados en la Plaza de la Victoria. Los oficiales rebeldes y el cabildo, que había apoyado la sublevación, buscaron pactar, pero la tropa se negó a hacerlo.

Mientras se llevaban a cabo negociaciones, Rodríguez atacó con su caballería y los cívicos comenzaron a resistir sin esperar órdenes. Defendieron su posición más allá de la opinión de sus líderes. La violenta lucha causó más de 300 muertos y concluyó con la derrota de la milicia urbana. Fue una matanza, que se explica porque la elite intentó eliminar toda posibilidad de desorden, para lo cual quiso sacar de la escena a quienes apelaban a la movilización popular para actuar políticamente. [...] Una vez concluido el enfrentamiento, el gobierno mandó fusilar a dos cabecillas y lanzó una proclama que anunciaba una actitud intransigente contra cualquiera que quisiese ‘erigirse en tribuno de la plebe’.

Poco después los cuerpos urbanos eran disueltos: la elite triunfante buscaba eliminar las posibilidades de desorden y las vías de intervención popular en la política, tarea que no le iba a ser sencilla”.

Di Meglio, Gabriel. “La participación popular en la revolución de independencia en el actual territorio argentino, 1810-1821”. *Anuario de Estudios Americanos*, 68, 2, julio-diciembre, Sevilla (España), 2011.



1. ¿Quiénes conformaban el denominado “bajo pueblo” o “plebe”?
2. ¿Cuándo tuvo lugar la primera participación de la plebe en la vida política de nuestro territorio?
3. ¿Cómo continuó la participación después de aquella primera ocasión?
4. ¿Qué fueron las milicias? ¿Cuándo se crearon? ¿A quién o quiénes obedecían?

Sección II

Latinoamérica en la primera mitad del siglo XIX

Escrita por José Mármol en 1851 y ambientada en el Buenos Aires de 1840, *Amalia* ha sido considerada la primera novela argentina.

Una visión sobre Rosas

Amalia (fragmento)

La cuñada de Su Excelencia el Restaurador de las Leyes estaba de audiencia [...]. Y jamás audiencia alguna fue compuesta y matizada de tantas jerarquías, de tan varios colores, de tan distintas razas. Estaban allí reunidos y mezclados el negro mulato, el indio y el blanco, la clase abyecta y la clase media, el pícaro y el bueno, revuelos también entre pasiones, hábitos, preocupaciones y esperanzas diferentes [...]. El primer día de septiembre de 1840 se extendió sobre el cielo de Buenos Aires, oscuro, triste, cargado de vapores. [...] la mujer empezó a ser el blanco del encarnizamiento de bandadas de forajidos, bautizados con el nombre de federales. Bandadas de ellos, de distintas jerarquías y condiciones, empezaron a apostarse en las puertas de los templos llevando cántaros con brea derretida y moños [...] punzó. Estos trapos eran untados con brea y a cuantas jóvenes [que] salían del templo sin la gran mancha de la Federación en la cabeza [le] pegaban el parche embreado [...]. La comunidad de la Mazorca, la gente del mercado, y sobre todo las negras y las mulatas que se habían dado ya carta de independencia absoluta [...] comenzaban a pasear en grandes bandadas la ciudad.

[...] todo caía vencido por el terrorismo. Rosas, poseedor del secreto de su triunfo real, ya no pensaba sino en vengarse de sus enemigos y en acabar de enfermar y postrar el espíritu público a golpes de terror. El dique había sido roto por su mano y la Mazorca se desbordaba como un río de sangre.

La sociedad estaba atónita [...]. En menos de ocho días, la ciudad entera quedó pintada de colorado. Hombres, mujeres, niños, todo el mundo estaba con el pincel en la mano pintando las puertas, las ventanas, las rejas [...]. La ciudad se había convertido en una especie de cementerio de vivos. [...] La entrada de la Mazorca en una casa representaba la combinación infernal de ruido, de brutalidad, de crimen que no tiene ejemplo en la historia de los más bárbaros tiranos [...]. Y en medio del llanto, del susto y de la muerte, a los reflejos del puñal de la Mazorca, leyó el pueblo de Buenos Aires el bárbaro decreto del 16 de septiembre de 1840, que arrojaba a la miseria, al hambre, a cuantos eran o quería Rosas que fuesen unitarios. De un momento a otro, millares de familias pasaron de la opulencia a la miseria [...].

Pero la emigración decía bien alto que los orientales argentinos tenían derecho a ser ayudados por la Francia hasta terminar su cuestión con Rosas, invocando la justicia, el honor y la conveniencia [...].

En esa alianza, como en muchas otras, los poderes que la contrajeron iban a un fin común, aunque por diversos motivos e intereses. Buscaba la Francia un tratamiento justo para sus nacionales e indemnizaciones a ellos causados; querían los orientales la destrucción de un poder que había atacado sus libertades y derechos, que los amenazaba constantemente [...]. Los argentinos, por último, buscaban el aniquilamiento, en su patria, de un sistema de explotación y de sangre; la destrucción perdurable del sistema dictatorial o de 'facultades extraordinarias' [...] querían, por fin, asentar el imperio de la civilización y de las leyes sobre el sitio de la barbarie y la voluntad sangrienta de un solo hombre”.

1. Buscá información sobre el autor y su obra.
2. Analizá el texto de *Amalia* y comparalo con *El Matadero* de Esteban Echeverría.
 - a) Identificá los grupos sociales que, según estos autores, adherían al rosismo.
 - b) ¿Cómo definirías los valores sociales de los autores? ¿Cómo describen el clima político que se vivía en Buenos Aires?
 - c) ¿Estos textos podrían haber sido publicados en Buenos Aires? ¿Por qué?

Un nuevo orden económico en América Latina

“En América Latina, la independencia redefinió la relación con la metrópoli sobre unas bases más favorables que en el pasado. No se trató solo de que los vínculos comerciales ya no iban acompañados de la dominación política directa. (Ello significó eliminar el aspecto fiscal, que había sido uno de los más onerosos de la antigua relación colonial). Se trataba también de que la nueva metrópoli comercial tenía una industria más dinámica que los antiguos poderes coloniales y, al menos a corto plazo, sus agentes estaban preparados para sacrificar cierto margen de beneficios para obtener un volumen superior de ventas en los nuevos mercados, incluso cuando, desde la década de 1820, el comercio de América Latina con Gran Bretaña llegó a parecerse bastante al de finales del período colonial; el firme avance de la Revolución Industrial garantizaba que América se beneficiara a largo plazo, a pesar de las fluctuaciones provocadas por circunstancias pasajeras, de la caída de los precios de las exportaciones británicas. Así, hacia 1850, el precio del tejido de algodón de calidad más popular (que aún constituía el principal artículo exportado a América Latina) había descendido tres cuartos del que había tenido en la década de 1810 [...]. En conjunto, el precio de las exportaciones británicas de mediados de siglo parece haber descendido alrededor de la mitad del de las de 1810-1820.

En estas décadas, los precios de los productos del sector primario también tendieron a bajar, pero menos marcadamente [...].

Paradójicamente, como consecuencia de esta situación favorable, la apertura de América Latina al comercio mundial tuvo consecuencias menores de lo que se había pensado antes de 1810. Como el nivel de los precios de los productos exportables no parecía amenazado inmediatamente, el efecto de la apertura consistió más en estimular un aumento del volumen de las exportaciones que en impulsar la adopción de cualquier avance tecnológico en la producción a fin de reducir costes. En cualquier caso, los intentos de desarrollar al sector exportador se vieron severamente reducidos por la falta de capital local (acentuada por la guerra) y [...] por el desequilibrio de la balanza comercial existente en el período de la independencia.

No obstante, las limitaciones del impacto transformador del nuevo lazo exterior se debieron básicamente al carácter casi exclusivamente mercantil de esta relación [...]: solo de forma excepcional [...] se asignaron inversiones metropolitanas para extender y movilizar técnicamente la producción latinoamericana de bienes exportables; se ha visto también cómo la evolución posterior de esas empresas hizo que conservaran su carácter excepcional durante varias décadas.

La escasez de capital local y la poca inclinación de los extranjeros a invertir en la zona no fueron consideradas por los coetáneos como la causa del lento crecimiento de la economía de exportación de América Latina en el período que siguió a la independencia.

Los observadores en primer lugar generalmente se referían a la destrucción provocada por la guerra”.

AA. VV. *Historia económica de América Latina.*

Desde la independencia hasta nuestros días. Barcelona, Crítica, 2002.

1. Enumerá los aspectos favorables de la relación de América Latina con las metrópolis luego de la independencia.
2. ¿Por qué Gran Bretaña tenía necesidad de colocar un gran volumen de producción en el mercado latinoamericano?
3. ¿Qué consecuencias negativas te parece que tuvo la introducción de productos importados desde Gran Bretaña para la producción local?
4. ¿Con qué trabas se encontró el sector exportador que imposibilitaba el completo desarrollo del sector?

¿Gobierno de unidad o federalismo?

La opinión de Manuel Castro

“Entramos por fin, señores representantes, a desempeñar el más arduo trabajo de nuestra misión [...]. Después de dieciséis años de incertidumbre, de inquietudes y de agitaciones nos han consultado como a su oráculo, y nos piden leyes fundamentales [...].

Dioses deberían ser los que han de decidir de la suerte de los pueblos, sintiendo este mismo Congreso Constituyente toda la gravedad de sus funciones [...] consultó la opinión general de los pueblos por medio de sus juntas representativas; mas no le ha sido manifestada abierta y decididamente: unos la han manifestado por el gobierno representativo republicano en la forma de federación; otros, por el mismo gobierno representativo en forma de unidad; y otros, sin atreverse a dar su juicio, se han librado con entera confianza al juicio de sus representantes reunidos en Congreso. Somos, pues, los árbitros en esta divergencia, pero con una gran ventaja, que nos proporciona la consulta. Y es que sea cual fuere nuestro pronunciamiento, él será siempre conforme a la voluntad de la mayoría de las provincias, porque debiendo coincidir naturalmente con alguna de las opiniones manifestadas, tendrá también a su favor la opinión de las provincias indecisas [...]. Y dedujo la Comisión [...] que en una cuestión como la presente las circunstancias físicas, morales y políticas de nuestro país son las que deben ofrecer y dar la resolución, porque son los elementos de que se compone nuestra sociedad, a los cuales deben acomodarse los códigos y leyes que han de gobernar la República [...]. ¿El gobierno de forma federal será más a propósito para garantizar los derechos de los ciudadanos? No por cierto, no, señores. Los derechos de los ciudadanos no pueden ser garantidos sino por una Constitución que asegure la libertad política. [...] La libertad política del ciudadano es la facultad de hacer todo lo que la ley permite [...] es un dogma político [...] que solamente el deslinde y equilibrio exacto de los poderes de un gobierno puede constituir al liberad política. Desde el momento que falte la división y separación e independencia de los poderes, no hay libertad [...]. Visto es, pues, que la forma de gobierno de federación no constituye a un gobierno libre por su naturaleza sino cuando sea conciliable con el exacto deslinde o separación de poderes. Desde el momento que no pueda conciliarse con esta esencial garantía de la libertad, llevará el nombre de federación, pero de ninguna suerte dará seguridad al ciudadano. Esto es lo que ha sucedido cabalmente, lo que sucede y sucederá en nuestras provincias; en las más de ellas no pueden constituirse los poderes públicos, y mucho menos deslindarse en una independencia legal; no tienen hombres capaces de ejercer los poderes públicos [...]. No tienen rentas para sostener los empleos que necesita una administración regular: no tienen cómo constituir sus tribunales de justicia; yo me contraigo a lo práctico y a lo que nuestros ojos ven [...].

Se ha dicho repetidas veces en esta sala que las provincias están federadas de hecho; se ha sentado también que lo están de derecho: sea de esto lo que fuere, lo cierto es que seis años llevamos de independencia, y para nuestra causa es algo más de federación. Y yo pregunto: ¿han sostenido la libertad decidida?, ¿han constituido sus altos poderes y los han dividido?, ¿se han dado constituciones capaces de garantizar realmente los derechos de los ciudadanos?, ¿han reglado sus rentas públicas?, ¿no hay algunas de ellas que no tienen reglamento alguno en esta materia [...].?

En nuestras manos tenemos hoy, señores, el hacer nuestra libertad, pero el hacerla de un modo estable y seguro. [...] Yo suplico a los señores representantes que no consideren sino prácticamente el estado de nuestros pueblos, y vean si cada uno con las pretensiones que tiene, puede ser un Estado soberano capaz de garantizar los derechos del ciudadano, e inspirar aquella confianza y aquella tranquilidad de espíritu, que cada hombre tiene de que no debe temer más que a la ley, y no al capricho de cualquier otro hombre. Por eso es que la Comisión ha opinado sin discrepancia que no puede hacerse la felicidad del país sino bajo la forma de gobierno de unidad representativo republicano”.

Castro, Manuel Antonio. 14 de julio de 1826.

La opinión de Manuel Dorrego

“¿Cuál es la forma de gobierno por [la] que la mayoría de la población de las provincias se ha decidido? [...] ¿Podrá negarse lo que un representante de Corrientes dijo, que antes tomó la palabra, de que la provincia oriental se ha decidido por el sistema federal? [...] ¿Podrá negarse que la provincia de Entre Ríos acaba de manifestar su opinión de un modo el más propio, consultando a sus departamentos y diciéndoles que manifestasen cuál era su voluntad, y los cinco [...] han declarado que están por el sistema de federación? ¿Dónde hay aquí una cosa que pruebe que el gobierno haya impelido a obrar de este modo y no de otro a estos departamentos? La de Córdoba lo ha hecho tan fuertemente que el señor diputado ha expuesto ser ella el jefe de la federación [...].

Pasemos, pues, a la provincia de Salta. Dígame lo que quiera, yo he estado en esta provincia cuando se consultaba del modo más fuerte y libre, y convocando a que fuesen a dar sus ideas los ciudadanos que quisiesen [...]. La provincia misma en Salta tomó en consideración [...] los males que habían causado la dislocación de un verdadero sistema federal [...].

[...] queda demostrado que la opinión pública, por más que se diga y se reclame [...] está tan decidida por el sistema federal, que aun confundiendo en alguna parte de la desorganización y los males que ella causa, sin embargo están por el sistema federal [...].

Yo creo que no hay quien pueda creer que hay igual distancia y proporción bajo el sistema federal que bajo el sistema de unidad. Uno solo gira bajo el sistema de unidad, bajo el nombre de gobierno dispone de toda la máquina y la hace rodar; pero bajo el sistema federal todas las ruedas ruedan a la par de la rueda grande. No sé que se pueda presentar un ejemplo de un país, que constituido bien bajo el sistema federal, haya pasado jamás a la arbitrariedad y al despotismo; más bien me parece que el paso naturalmente inmediato del sistema de unidad es al absolutismo o sistema monárquico [...].

Supongamos que este sistema federal contenga errores y males que vengan a perjudicarlo; pregunto, ¿la masa general decidida por el sistema federal no pondría un empeño en que él se ponga en planta [...]? Así como en la guerra de la independencia era el clamoreo de España y de toda la Europa de que no éramos capaces y que no teníamos recursos para quedar independientes, y todos nosotros hicimos empeños y esfuerzos para hacerles creer que teníamos recursos y disposición bastante para hacernos independientes. ¿Esta tendencia o disposición de la masa general a recibir con gusto el sistema federal no es una ventaja? ¿Por qué los legisladores han querido hacer creer que la dominación era una emanación de la divinidad para inspirarles un deseo de respetarla? [...] Por medio de esto [...] sería imposible que se opusiesen los pueblos, ni es creíble que ellos quisieran hacerse desgraciados, ni que quieran una Constitución que les proporcione males, y que los ponga en una disposición más fácil de ser invadidos y conquistados. [...]

No existe el inconveniente de que las provincias formarían pueblos dispersos en fracciones muy pequeñas: que la ilustración no está en contra de esto sino que al contrario, ellas son las que exigen [...], no hay falta de rentas y recursos para poderse conservar en el sistema federal, tales son que el sistema federal está en consonancia con una mayoría tal que no solo se ha pronunciado por él, de un modo formal y enérgico, sino que será dificultoso hacerla contramarchar, para que reciba otra forma de gobierno.

[...] El sistema federal es, no solo conforme al voto de la provincia que represento, sino al voto general de todas ellas [...].”

Dorrego, Manuel. 19 de septiembre de 1826.

1. Luego de leer ambos discursos, respondé:
 - a) ¿A qué tipo de sistema adhiere cada expositor?
 - b) ¿Cuáles son los argumentos de cada uno, a favor y en contra, a la hora de decidirse por uno de ellos?
 - c) Según las fechas de los discursos, ¿cuál era la situación del Río de la Plata en ese momento?
 - d) Organicen un debate en el que cada grupo argumente a favor de cada sistema de gobierno.

Sección III

Transformaciones del capitalismo, imperialismo y colonialismo

Voces enfrentadas sobre el colonialismo

¿Civilización o barbarie?

“Para llevar adelante esta tarea de civilización estamos realizando lo que creo es nuestra misión nacional, y estamos encontrando un enfoque más ajustado para el ejercicio de aquellas facultades y cualidades que han hecho de nosotros una raza de gobernantes [...].

Con una nación bárbara, la paz es condición excepcional [...]. A la larga, el hombre civilizado encuentra que no puede conservar la paz más que subyugando a su vecino bárbaro”.

Fragmentos de discursos pronunciados por Joseph Chamberlain (político y empresario británico), en 1897 y 1898.

“Estos pueblos [africanos] son muy difíciles de manejar [...]. No tienen idea de los deseos y de las complejas necesidades que constituyen lo que nosotros llamamos civilización y es asumir una gran responsabilidad sacarlos gratuitamente del estado de barbarie en el cual viven satisfechos y dichosos”.

The Times, 1877.

La concepción utilitaria de la educación colonizadora

“Si se analizan, en efecto, los elementos que comporta lo que se denomina nuestra política de educación, se aprecia la interpretación esencialmente utilitaria de cada uno de ellos.

En primer lugar, la asistencia sanitaria, es decir, la conservación de la raza. Es nuestro deber más importante preservar las poblaciones que gobernamos y asegurar su salud e higiene [...]; es la clave del edificio económico que hay que construir. Necesidad, en una palabra, de conservar y aumentar el capital humano para conseguir que trabajen y fructifiquen el capital monetario [...].

Instruir a los indígenas [...] concuerda con creces con nuestros intereses económicos, administrativos, militares y políticos más evidentes”.

Sarraut, Albert (ministro de colonias francesas). *El aprovechamiento de las colonias francesas*. París, Payot, 1923.

Discurso en contra del colonialismo

“¡Oh!, sabemos que los negros del Estado Libre del Congo, los esclavos de S. M., el rey de los belgas, son cruelmente torturados; sabemos bien que en África, en Asia, en todas las colonias, a cualquier pueblo que pertenezcan, surgen las mismas quejas, los mismos gritos de dolor hacia el cielo [...]. Ya hace cuatro siglos que las naciones cristianas disputan entre sí para exterminar a las razas roja, amarilla y negra. Es lo que se llama civilización moderna. Los blancos solo se comunican con los negros [...] para someterlos y masacrarlos. Los pueblos que llamamos bárbaros no nos conocen más que por nuestros crímenes.

France, Anatole. Discurso pronunciado en un mitin de protesta contra la Francia colonial. 30 de enero de 1906.

1. ¿Qué razones utilizó el periódico *The Times* para justificar la colonización? ¿Y Chamberlain?
2. ¿Qué papel cumplía la educación según Sarraut? ¿Por qué podríamos decir que esta visión se contraponía a la justificación de *The Times*?

El tiempo y la sociedad industrial

La emergencia de las sociedades industriales supuso profundas modificaciones en los patrones de vida establecidos. Uno de los cambios más importantes fue la generalización de una concepción diferente del tiempo.

Ferrocarriles y relojes

“La Revolución Francesa, que arremetió contra tantas cosas, había intentado racionalizar el tiempo; pero los hábitos locales, que diferían de un sitio a otro, duraron más que la revolución. Fue el ferrocarril lo que obligó a la gente a aceptar la idea de una hora oficial. En la mayoría de los sitios [...] el reloj del ayuntamiento señalaba la hora de París, y el de la catedral marcaba sus propias horas. La mayor parte de la población, que era analfabeta, no se fijaba en las horas y minutos. Los horarios de los trenes impusieron una precisión que resultaba impensable antes y un grado de homogeneización que no había tenido sentido en las condiciones anteriores. En la segunda mitad del siglo se fue extendiendo la costumbre de tener en cuenta no solo las horas sino también los minutos”.

Weber, Eugen. *Francia, fin de siglo*. Madrid, Debate, 1989.

El reloj y el moderno sistema industrial

“El tiempo abstracto se convirtió en el nuevo ámbito de la existencia. Las mismas funciones orgánicas se regularon por él: se comió, no al sentir hambre, sino impulsado por el reloj. Se durmió, no al sentirse cansado, sino cuando el reloj nos lo exigió. [...] No puede sobreestimarse el provecho en eficiencia mecánica gracias a la coordinación y la estrecha articulación de los acontecimientos del día. [...] solo tiene uno que imaginar su ausencia hoy para prever la rápida desorganización y el eventual colapso de toda nuestra sociedad. El moderno sistema industrial podría prescindir del carbón, del hierro y del vapor más fácilmente que del reloj”.

Mumford, Lewis. *Técnica y civilización*. Madrid, Alianza, 1994.

Tiempo existencial y tiempo mecánico

“Respecto al sentido del tiempo, el contraste entre el mundo campesino y la sociedad industrial es radical. El ‘cambio mental’ se hace mucho más patente. El tiempo como hecho cronológico, mecánicamente fraccionable y mensurable, no tiene demasiada importancia en el mundo campesino preindustrial. La razón es de orden intuitivo: las actividades fundamentales del mundo campesino están condicionadas por el ritmo natural de las estaciones, por el clima, por las condiciones atmosféricas [...]. Lo que indica el comienzo del trabajo de los obreros no es el alba sino una señal mecánica, la sirena de las fábricas. [...] El tiempo, como unidad mecánica cuantitativa, es un dato importantísimo del medio técnico y, en general, de la sociedad urbano-industrial, el estudio de los tiempos hace posible la organización científica del trabajo, la predeterminación científica de las elaboraciones”.

Ferrarotti, Franco. *Hombres y máquinas en la sociedad industrial*. Barcelona, Labor, 1976.

1. ¿Qué factores, según Weber, contribuyeron a una consideración más precisa del tiempo?
2. Discutí con tus compañeros la afirmación final del texto de Mumford sobre la importancia del reloj para el moderno sistema industrial.
3. ¿Cuáles son las diferencias en la valoración del tiempo entre el mundo campesino y el industrial?
4. ¿Qué relaciones pueden establecerse entre el texto de Ferrarotti y la organización científica del trabajo sobre la que leíste en el capítulo 11?

Garibaldi a sus soldados voluntarios

“Debemos considerar ahora que estamos en una época que solo llega a su fin, casi como la última etapa de nuestra resurrección nacional, y prepararnos para terminar con dignidad el maravilloso propósito de los elegidos de veinte generaciones, cuya realización ha reservado la providencia para esta edad afortunada. ¡Sí!, jóvenes. Italia les debe una empresa que ha merecido el aplauso universal. Ustedes han conquistado y todavía vencerán, porque están preparados y tienen el carácter que decide el destino de las batallas. No son menos dignos que los hombres que entraron en las filas de una falange macedonia, y de quien compitió no en vano con los conquistadores orgullosos de Asia. A esta maravillosa página de la historia de nuestro país, todavía le añadiremos otra más gloriosa, y el esclavo mostrará por fin a sus hermanos libres una afilada espada forjada a partir de los eslabones de sus cadenas.

¡A las armas, pues, todos ustedes! ¡Todos ustedes!, que los opresores y los poderosos se desaparezcan como el polvo. Ustedes también, mujeres, alejen a todos los cobardes de sus abrazos, que les darán solo niños cobardes, y las que son hijas de esta bella tierra deben tener hijos nobles y valientes. Dejemos a los teóricos tímidos marcharse de entre nosotros para que lleven su servilismo y sus miedos miserables a otros lugares. Este pueblo es su propio maestro. Desea ser el hermano de otros pueblos, pero mirar al insolente con una mirada orgullosa, y no arrastrarse ante ellos implorando su propia libertad. No sigan en el camino de los hombres que tienen mal su alma. ¡No! ¡No! ¡No!

El destino nos presenta una Italia con Vittorio Emanuele. Debemos agruparnos todos los italianos en torno a él, y olvidarnos de toda disputa y rencor. Una vez más reitero mi grito de batalla: ¡A las armas, todos, todos ustedes! Si en marzo de 1861, tenemos un millón de italianos alzados en armas, entonces ¡habrá libertad!, ¡habrá vida para Italia! Si no, alejemos de mí un pensamiento que aborrezco como veneno. En marzo de 1861, o a más tardar febrero, nos encontrará a todos nosotros como ex italianos de Calatafimi, Palermo, Ancona, el Volturno, Castelfidardo e Isernia, y con nosotros a cada hombre de esta tierra que no es de cobardes ni de esclavos. Agrupémonos [...] y demos el último golpe al edificio que derrumba la tiranía. Reciban, entonces, mis valientes jóvenes voluntarios, mi palabra de despedida, como si fuera el final glorioso de diez batallas.

Pronuncio estas palabras con el más profundo afecto y desde lo más íntimo de mi corazón. Hoy me veo obligado a retirarme, pero por unos días solamente. La hora de la batalla me encontrará otra vez con ustedes, junto a los campeones de la libertad italiana. Dejen que la única vuelta a sus hogares sea de aquellos que imperiosamente sean llamados por obligaciones con sus familias, y los que por sus gloriosas heridas merezcan el crédito de su país. Estos, de verdad, servirán a Italia en sus hogares, por su consejo o por el aspecto mismo de las cicatrices que adornen su frente juvenil. Aparte de estos, dejemos a todos los demás permanecer para proteger nuestras gloriosas banderas [...].”

Discurso de Garibaldi a sus soldados en 1860.

1. ¿Quién fue Garibaldi? ¿Y Vittorio Emanuele?
2. ¿Qué roles cumplieron en la unificación de Italia?
3. Explicá con tus palabras la siguiente frase de Garibaldi: “En marzo de 1861, o a más tardar febrero, nos encontrará a todos nosotros como ex italianos...”.
4. ¿Qué peligros acechaban a Italia en la época en que Garibaldi proclamó su discurso?

Sección IV

Organización de los Estados nacionales latinoamericanos

La importancia del café

“La división internacional del trabajo consiste en que unos países se especializan en ganar y otros en perder [...]. América Latina fue precoz: se especializó en perder desde los remotos tiempos en que los europeos del Renacimiento se abalanzaron a través del mar [...]. Pasaron los siglos y América Latina perfeccionó sus funciones [...]. La región [...] continúa existiendo al servicio de las necesidades ajenas, como fuente y reserva de petróleo y el hierro, el cobre y la carne, las frutas y el café, las materias primas y los alimentos con destino a los países ricos que ganan consumiéndolos mucho más de lo que América Latina gana produciéndolos.

[...] Hay quienes aseguran que el café resulta tan importante como el petróleo en el mercado internacional. A principios de la década del 50, América Latina abastecía las cuatro quintas partes del café que se consumía en el mundo. [...] la sexta parte de las divisas que la región obtiene en el exterior proviene, actualmente, del café. Las fluctuaciones de los precios afectan a quince países del sur de río Bravo. Brasil es el mayor productor del mundo; del café obtiene cerca de la mitad de sus ingresos por exportaciones. El Salvador, Guatemala, Costa Rica y Haití dependen también en gran medida del café, que además provee las dos terceras partes de las divisas de Colombia.

El café había traído consigo la inflación a Brasil; entre 1824 y 1854, el precio de un hombre se multiplicó por dos. Ni el algodón del norte ni el azúcar del nordeste, agotados ya los ciclos de la prosperidad, podían pagar aquellos caros esclavos. Brasil se desplazó hacia el sur. Además de la mano de obra esclava, el café utilizó los brazos de los inmigrantes europeos, que entregaban a los propietarios la mitad de sus cosechas [...]. Los turistas que actualmente atraviesan los bosques de Tijuca para ir a nadar a las aguas de la barra ignoran que allí, en las montañas que rodean a Río de Janeiro, hubo grandes cafetales hace más de un siglo. Por los flancos de la sierra, las plantaciones continuaron, rumbo al estado de San Pablo, su desenfrenada cacería [...] de nuevas tierras vírgenes. Ya agonizaba el siglo cuando los latifundistas cafetaleros, convertidos en la nueva elite social de Brasil, afilaron los lápices y sacaron cuentas: más baratos resultaban los salarios de subsistencia que la compra y manutención de los escasos esclavos. Se abolió la esclavitud en 1888, y quedaron así inauguradas formas combinadas de servidumbre feudal y trabajo asalariado [...]. Legiones de braceros ‘libres’ acompañarían, desde entonces, la peregrinación del café”.

Galeano, Eduardo. *Las venas abiertas de América Latina*.
Buenos Aires, Siglo XXI, 1998.

1. ¿Por qué te parece que Galeano afirma que la división internacional del trabajo implica la ganancia de algunos países y la pérdida de otros?
2. ¿Qué tipo de mano de obra utilizó Brasil para la producción de café?
3. ¿Cuándo decidió reemplazarla?
4. ¿Cuáles fueron las razones de dicho reemplazo?
5. ¿Qué consecuencias tuvo para la ecología la expansión de la zona cafetalera en Brasil?

Investigaciones durante el porfirismo

John Kenneth Turner (1879-1948) fue un periodista y escritor estadounidense. En 1908, Turner entrevistó a unos políticos exilados de la Junta Organizadora del Partido Liberal Mexicano, encarcelados por difundir ideas anarquistas. Luego de escucharlos, Turner decidió comprobar la veracidad de sus relatos sobre la corrupción política, los abusos y la situación de los trabajadores en el México de Porfirio Díaz. Viajó a México, entonces, haciéndose pasar por un rico empresario que deseaba realizar inversiones en plantaciones de henequén, y obtuvo información tanto de los poderosos como de los humildes sometidos a todo tipo de arbitrariedades (sobre todo en Yucatán y Valle Nacional en Oaxaca). Publicó sus investigaciones en artículos periodísticos estadounidenses e ingleses y, luego, la información fue reunida en el libro titulado *México bárbaro*.

Allí, Turner develó el verdadero rostro de un México aparentemente modernizado y democrático, que progresaba con el respaldo de capitales estadounidenses. Desenmascaró el autoritarismo del poder, los secuestros y engaños para conseguir mano de obra, y las condiciones de vida y trabajo que llevaban a los peones de haciendas a una muerte temprana. Turner denunció labores extenuantes y castigos físicos en condiciones equivalentes a las de la esclavitud, explotación de menores en tareas agrícolas, hambre, falta de atención médica y la complicidad de las autoridades civiles, militares y policiales en la trama de corrupción que hacían posible los abusos. Además, citó los apellidos de importantes magnates norteamericanos con inversiones en México interesados en la continuidad del régimen porfirista.

México bárbaro [fragmentos]

“¿Qué es México? Los norteamericanos comúnmente llaman a México nuestra república hermana. La mayoría de nosotros la describimos vagamente como una república muy parecida a la nuestra, habitada por gente un poco diferente en temperamento, un poco más pobre y un poco menos adelantada, pero que disfruta de la protección de leyes republicanas: un pueblo libre en el sentido en que nosotros somos libres. Algunos que hemos visto el país a través de la ventanilla del tren, o que lo hemos observado un poco en las minas o haciendas, describimos esta tierra al sur del río Bravo como regida por un paternalismo benevolente, en el que un hombre grande y bueno todo lo ordena bien para su tonto pero adorado pueblo. Yo encontré que México no era ninguna de esas cosas. Descubrí que el verdadero México es un país con una Constitución y leyes escritas tan justas en general y democráticas como las nuestras, pero donde ni la Constitución ni las leyes se cumplen. México es un país sin libertad política, sin libertad de palabra, sin prensa libre, sin elecciones libres, sin sistema judicial, sin partidos políticos, sin ninguna de nuestras queridas garantías individuales, sin libertad para conseguir la felicidad. Es una tierra donde durante más de una generación no ha habido lucha electoral para ocupar la presidencia; donde el Poder Ejecutivo lo gobierna todo por medio de un ejército permanente; donde los puestos políticos se venden a precio fijo. Encontré que México es una tierra donde la gente es pobre porque no tiene derechos; donde el peonaje es común para las grandes masas y donde existe esclavitud efectiva para cientos de miles de hombres. [...] –¿Esclavitud? ¿Quieren hacerme creer que todavía hay verdadera esclavitud en el hemisferio occidental? –respondí burlonamente–. ¡Bah! Ustedes hablan como cualquier socialista norteamericano. Quieren decir esclavitud del asalariado, o esclavitud de condiciones de vida miserables. No querrán significar esclavitud humana. Pero aquellos cuatro mexicanos desterrados insistieron: –Sí, esclavitud –dijeron–, verdadera esclavitud humana. Hombres y niños comprados vendidos como mulas, exactamente como mulas, y como tales pertenecen a sus amos: son esclavos. –¿Seres humanos comprados y vendidos como mulas en América? ¡En el siglo xx! Bueno –me dije–, si esto es verdad, tengo que verlo.

[...] La prueba de cualquier hecho hay que buscarla no en las palabras, sino en las condiciones reales. Esclavitud quiere decir propiedad sobre el cuerpo de un hombre, tan absoluta que este puede ser transferido a otro; propiedad que da al poseedor el derecho de aprovechar lo que produzca ese cuerpo, matarlo de hambre, castigarlo a voluntad, asesinarlo impunemente. Tal es la esclavitud llevada al extremo; tal es la esclavitud que encontré en Yucatán.

Los hacendados yucatecos no llaman esclavitud a su sistema; lo llaman servicio forzoso por deudas. No nos consideramos dueños de nuestros obreros; consideramos que ellos están en deuda con nosotros. Y no consideramos que los compramos o los vendemos, sino que transferimos la deuda y al hombre junto con ella. Esta es la forma en que don Enrique Cámara Zavala, presidente de la Cámara Agrícola de Yucatán, explicó la actitud de los reyes del henequén en este asunto. La esclavitud está contra la ley; no llamamos a esto esclavitud, me aseguraron una y otra vez varios hacendados.

Pero el hecho de que no se trata de servicio por deudas se hace evidente por la costumbre de traspasarse los esclavos de uno a otro año, no sobre la base de que los esclavos deben dinero, sino sobre el precio que en esta clase de mercado tiene un hombre. Al calcular la compra de una hacienda, siempre se tiene en cuenta el pago en efectivo por los esclavos, exactamente lo mismo que por la tierra, la maquinaria y el ganado. El precio corriente de cada hombre era de 400 pesos y esta cantidad me pedían los hacendados. Muchas veces dijeron: Si compra usted ahora, es una buena oportunidad. La crisis ha hecho bajar el precio. Hace un año era de mil pesos por cada hombre”.

Turner, John Kenneth. *México bárbaro*. México. Editorial Época, 1998.



1. ¿Cómo había llegado al poder Porfirio Díaz?
2. ¿Qué características tenía su régimen? ¿Cuál era la justificación por parte de sus defensores?
3. Relaciona las frases subrayadas en el texto con la doctrina de la política científica mexicana.
4. Según lo leído en el capítulo, ¿existieron episodios de resistencia ante este tipo de regímenes? ¿Cómo terminaron?
5. ¿Qué otro gobierno, además del de Porfirio Díaz, podemos mencionar con características similares?

La campaña al Chaco

Vaciar el “desierto”

“No solo el Ejército, encargado de la apropiación material de los territorios indígenas, sino que también diversos sujetos e instituciones vinculados de diversa manera con los intereses estatales recurrieron a la conceptualización del Chaco en términos de ‘desierto’ [y] ponderaba[n] de este [término] el rasgo de vacío. Aunque podría sugerirse que no se trataba de un área vacía ya que estaba repleta de vegetación impenetrable y de indígenas ‘hostiles’, cabe recordar que, según los cánones del positivismo decimonónico, la ausencia de civilización era un vacío. Y un vacío que debía ser llenado.

[...] cuando hablaban de ‘desierto’ el énfasis estaba puesto en [...] la ausencia de civilización [que] era asumida como un ‘vacío’ y legitimaba la conceptualización como ‘desierto’, dotándolo de un sentido muy laxo que nada decía sobre los habitantes del lugar. De esta forma, ignorando la existencia de población indígena, es que se construye el vacío y, consecuentemente, el desierto. En torno a esta cuestión se fundamentan y se materializan los proyectos de apropiación territorial (de características militares) llevados adelante por el Estado: el criterio de apropiación –y de legitimación de la apropiación– suponía que ‘la estatalidad se impone sobre la nada’. Esto, significativamente, ponía fuera de la discusión la cuestión indígena y situaba al ‘desierto’ como escenario óptimo para la civilización.

En el ámbito militar, la visualización de las áreas ocupadas por indígenas como ‘espacios vacíos’ o ‘desiertos’ le imprimió un sello particular al modo de apropiación y, en consecuencia, al proceso de formación territorial argentino, estrechamente vinculado con el desarrollo de tareas cartográficas en el Ejército. En efecto, pensar en ‘los desiertos del norte y del sur’ permitía poner de relieve –desde la esfera técnica– la indiscutible falta de conocimientos ‘geográficos’ y, con ello, plantear la ‘urgente necesidad’ de avanzar sobre esas tierras desconocidas y relevarlas topográficamente. Esto llevó al Instituto Geográfico Militar [...] a enunciar claramente la necesidad de un relevamiento topográfico para, entre otras cosas, demostrar científicamente que el ‘desierto’ era ‘desierto pero no tanto’, ya que ‘el término *desierto* engloba más un sentido de desconocimiento geográfico que una acción natural pues en estas tierras inmejorables se encontraban riquezas potenciales para ganaderos y agricultores’ [...]. El ‘desierto’ equiparado al ‘desconocimiento geográfico’ parecía no dejar lugar a dudas acerca de la necesidad impostergable de conocerlo. [...] la inexistencia de una cartografía científica del Chaco contribuía a su conceptualización como desierto en una doble operación: por un lado, un área no cartografiada era, supuestamente, un área desconocida y podía ser llamada desierto pese a sus ‘inmensas riquezas naturales’; pero por otro lado, en el contexto del imperialismo europeo y el auge del positivismo, los desiertos ‘debían’ ser colonizados, apropiados y cartografiados. Es decir, pensar el desierto implicaba necesariamente la urgencia de vaciarlo y transformarlo, mediante la apropiación nominal y simbólica, en un no-desierto. A estas cuestiones se les agrega otra: subyace en la conceptualización de ‘desierto’ la idea de barbarie, opuesta al proyecto de civilización inscripto en el proyecto de la construcción del Estado nación. La vinculación entre desierto y barbarie está presente en la totalidad de las relaciones militares sobre el avance y la ocupación del territorio chaqueño: la barbarie



y el desierto son los enemigos, que se vencerán con la aniquilación y el sometimiento, por un lado, y con el control efectivo, por el otro. [...]

Hacia la desaparición del ‘desierto’

Tras la expedición de Victorica la relación retórica ‘civilización-barbarie’ se resignifica. En efecto, cuando se consideró haber desequilibrado las fuerzas en la lucha contra los indios en favor de la institución estatal los indígenas dejaron de representar la barbarie a dominar para convertirse en ‘naturales de la Nación’ [...], según palabras del propio Victorica al regreso de la campaña: los indios, una vez considerados dominados, pasaron de ser los enemigos naturales de la civilización conceptualizados como una otredad indeseada a ser una población autóctona, una otredad incorporada que en su carácter de ‘especie adaptada al medio’ era útil para una mejor explotación de las riquezas [...].

Efectivamente, al regreso exitoso de Victorica no solo cambió el discurso sobre los indígenas sino que también mutó el discurso sobre el área geográfica en cuestión. El Chaco dejaba ya de ser nombrado constantemente como ‘desierto’ para comenzar a asumir en forma plena el carácter de ‘territorio argentino’ [...].

Algunas reflexiones acerca de la necesidad de *inventar* el desierto

Entonces, ¿qué es lo que permite conceptualizar al Chaco como ‘desierto’ teniendo en cuenta, por un lado, la numerosa población organizada en una gran cantidad de tribus, y, por otro lado, la exuberancia de sus bosques, sabanas y parques que los constituyen [...]?

La invención del ‘*desierto chaqueño*’ es la representación subjetiva del área geográfica sobre la que se pretende ejercer un dominio efectivo [...].

Es decir, algunos de los pilares sobre los que se apoyaron diversos proyectos políticos fueron los proyectos de expansión territorial, las discusiones sobre la necesidad de poblamiento efectivo de todo el país, la consolidación de las fronteras ‘interiores’ y exteriores, pero también fueron estos tópicos los disparadores sobre los que se construyeron proyectos científicos y académicos [...].

Los discursos [...] trabajaron la idea de ‘desierto’ a partir de imaginar un espacio vacío. En efecto, el propósito que subyacía a las políticas de expansión territorial implicaba vaciarlo de los indígenas. En cierta medida, el desierto no era desierto, sino que debía ser desierto. O en otras palabras: había que inventar un desierto porque el Chaco no era un desierto pero debía serlo para poder llenarlo. Y llenarlo con personas civilizadas. Con inmigrantes europeos [...].

El punto de partida era asumir la existencia de un área no civilizada, pero que no estaba vacía. Resultaba necesario, pues, vaciarla: para ello, se instaló una imagen territorial –el ‘desierto’– que recordaba un vacío (de la civilización) y ello habilitaba, retóricamente, otras acciones en nombre de las cuales se sometió y aniquiló a una gran cantidad de minorías étnicas. Es decir, se vació al Chaco material y simbólicamente”.

Lois, Carla. “La invención del desierto chaqueño. Una aproximación a las formas de apropiación simbólica de los territorios del Chaco en los tiempos de formación y consolidación del Estado nación argentino”. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona, n.o 38, 15 de abril de 1999.

1. ¿A qué acepción o acepciones de “desierto” hacían referencia quienes se referían al Chaco como tal?
2. ¿Era realmente un “desierto” el Chaco? ¿A quiénes no se tenía en cuenta en esta conceptualización?
3. ¿De qué modo justificaba el Instituto Geográfico Militar el avance sobre estas tierras?
4. ¿Qué implicaba dicho avance?
5. ¿Cuándo y por qué el “desierto” comenzó a ser llamado “territorio argentino”?
6. Explicá con tus palabras la frase subrayada.
7. ¿Cómo se relaciona lo planteado por Lois con la consolidación del Estado nacional?

La inserción de América Latina en el mercado mundial

“La compuerta n.º 12” (fragmento)

“Pablo se aferró instintivamente a las piernas de su padre. Zumbábanle los oídos y el piso que huía debajo de sus pies le producía una extraña sensación de angustia. Creíase precipitado en aquel agujero cuya negra abertura había entrevisto al penetrar en la jaula, y sus grandes ojos miraban con espanto las lóbregas paredes del pozo en el que se hundían con vertiginosa rapidez.

[...] El viejo tomó de la mano al pequeño y juntos se internaron en el negro túnel. Eran de los primeros en llegar y el movimiento de la mina no empezaba aún. De la galería bastante alta para permitir al minero erguir su elevada talla, solo se distinguía parte de la techumbre cruzada por gruesos maderos. Las paredes laterales permanecían invisibles en la oscuridad profunda que llenaba la vasta y lóbrega excavación.

[...] –Señor, aquí traigo el chico.

Los ojos penetrantes del capataz abarcaron de una ojeada el cuerpecillo endeble del muchacho. Sus delgados miembros y la infantil inconsciencia del moreno rostro en el que brillaban dos ojos muy abiertos como de medrosa bestezuela, lo impresionaron desfavorablemente, y su corazón endurecido por el espectáculo diario de tantas miserias, experimentó una piadosa sacudida a la vista de aquel pequeñuelo arrancado de sus juegos infantiles y condenado, como tantas infelices criaturas, a languidecer miserablemente en las humildes galerías, junto a las puertas de ventilación. [...]

–¡Hombre! Este muchacho es todavía muy débil para el trabajo. ¿Es hijo tuyo?

–Sí, señor.

–Pues debías tener lástima de sus pocos años y antes de enterrarlo aquí enviarlo a la escuela por algún tiempo.

–Señor –balbuceó la voz ruda del minero en la que vibraba un acento de dolorosa súplica–. Somos seis en casa y uno solo el que trabaja, Pablo cumplió ya los ocho años y debe ganar el pan que come y, como hijo de mineros, su oficio será el de sus mayores, que no tuvieron nunca otra escuela que la mina.

[...] Una luz brilló a lo lejos en la galería y luego se oyó el chirrido de las ruedas sobre la vía, mientras un trote pesado y rápido hacía retumbar el suelo. [...]

–Pronto, Pablo –dijo el viejo–, a ver cómo cumples tu obligación.

El pequeño con los puños apretados apoyó su diminuto cuerpo contra la hoja, que cedió lentamente hasta tocar la pared. Apenas efectuada esta operación, un caballo oscuro, sudoroso y jadeante, cruzó rápido delante de ellos, arrastrando un pesado tren cargado de mineral.

Los obreros se miraron satisfechos. El novato era ya un portero experimentado, y el viejo, inclinando su alta estatura, empezó a hablarle zalameramente: él no era ya un chicuelo, como los que quedaban allá arriba que lloran por nada y están siempre cogidos de las faldas de las mujeres, sino un hombre, un valiente, nada menos que un obrero, es decir, un camarada a quien había que tratar como tal. Y en breves frases le dio a entender que les era forzoso dejarlo solo; pero que no tuviese miedo, pues había en la mina muchísimos otros de su edad, desempeñando el mismo trabajo; que él estaba cerca y vendría a verlo de cuando en cuando, y una vez terminada la faena regresarían juntos a casa”.

Lillo, Baldomero. *La compuerta n.º 12 y otros cuentos*. Buenos Aires, Eudeba, 1964.

1. Según el principio de las ventajas comparativas, ¿qué mercancías debía vender América Latina al mercado mundial? ¿Qué tres tipos de regiones productoras podés distinguir?
2. ¿En qué región parece estar ambientado el cuento?
3. ¿Cómo eran las condiciones de quienes trabajaban en las minas, según el fragmento?
4. ¿Cuáles son las razones que aduce el papá de Pablo cuando hacen mención la pequeña edad de su hijo?



ISBN 978-950-46-4755-3



9 789504 647553