Desde la escuela secundaria hacia la universidad

Prácticas de lectura y escritura para el ingreso en los estudios superiores

Feudal, Guillermina
Desde la escuela secundaria hacia la universidad : prácticas de lectura y escritura para el ingreso en los estudios superiores / Guillermina Feudal ; Mónica García ; Juan Lázaro Rearte ; coordinación general de Guillermina Feudal. - 1a ed . 1a reimp. - Los Polvorines : Universidad Nacional de General Sarmiento, 2017.
208 p. ; 23 x 16 cm. - (Textos básicos ; 23)

ISBN 978-987-630-259-3

1. Lectura. 2. Escritura. 3. Articulación Educativa. I. García, Mónica II. Rearte, Juan Lázaro III. Feudal, Guillermina, coord. IV. Título.
CDD 372.6

©Universidad Nacional de General Sarmiento, 2017
J. M. Gutiérrez 1150, Los Polvorines (B1613GSX)
Prov. de Buenos Aires, Argentina
Tel.: (54 11) 4469-7507
ediciones@ungs.edu.ar
www.ungs.edu.ar/ediciones

Diseño gráfico de interior y tapas: Daniel Vidable
Diagramación: Daniel Vidable
Corrección: Miriam S. Andiñach

Hecho el depósito que marca la ley 11.723.
Prohibida su reproducción total o parcial.
Derechos reservados.

Impreso en DP Argentina S.A.
Tacuarí 123 (C1071AAC), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina,
en el mes de agosto de 2017.
Tirada: 500 ejemplares.

Libro
Universitario
Argentino

Textos básicos

lengua y literatura

Desde la escuela secundaria hacia la universidad

Prácticas de lectura y escritura para el ingreso en los estudios superiores

Guillermina Feudal (coord.)

Mónica B. García / Juan L. Rearte

EDICIONES UNGS

Universidad Nacional de General Sarmiento

Índice

Palabras preliminares para directivos y docentes 9

Palabras preliminares para estudiantes..... 13

Capítulo I

Primera lectura de un texto: paratexto, género discursivo, tema
Guillermina Feudal 15

Anexo I. Capítulo I. Corpus para la temática sobre educación popular..... 35

Anexo II. Capítulo I. Corpus para la temática sobre rosismo,
centrado en la historia de Camila O'Gorman 55

Capítulo II

Finalidad social del texto. Secuencias de base textual.Voces enunciadoras
Mónica B. García 73

Anexo I. Capítulo II. Corpus sobre el arte de Enrique Lihn, poeta
y dibujante chileno..... 109

Capítulo III

El resumen de una fuente argumentativa. Discurso referido
Juan L. Rearte 123

Anexo I. Capítulo III. Texto completo de lectura obligatoria para las
actividades del Capítulo III. Este texto puede ser incluido en el corpus
sobre rosismo. 141

Capítulo IV

Comparación de fuentes. Voces participantes. Evaluación del abordaje temático de cada fuente
Guillermina Feudal 159

Anexo I. Capítulo IV. La creación del Instituto Manuel Dorrego y el debate sobre la "historia oficial" 189

Anexo II. Capítulo IV. Corpus para la temática sobre la participación de las minorías en la construcción social y política en la Argentina del siglo XIX 193

Reflexiones finales 203

Palabras preliminares para directivos y docentes

La articulación entre la escuela secundaria y la universidad propone el establecimiento de un vínculo institucional y pedagógico entre los respectivos niveles del sistema educativo. La propuesta que aquí presentamos contempla el arco temporal que va desde el último año del secundario hasta el ingreso en los estudios superiores, y se asocia con todas las asignaturas en las que la lectura y la escritura constituyen prácticas nodales para la adquisición y apropiación de conocimientos.

Articular supone un beneficio institucional recíproco, por cuanto el trabajo conjunto contribuye a resignificar el trabajo escolar al proveerle un marco de diálogo e intercambio interinstitucional, así como una orientación específica –no la única existente, por supuesto, pero sí aquella enmarcada en el derecho a la Educación Superior establecido por el artículo 1° de la Ley 24.521 de Educación Superior (1995) y su modificatoria, Ley 27.204 de Implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior (2015)–. Las actividades de lectura y escritura orientadas por modalidades propias de un ámbito de construcción y comunicación de conocimientos fomentan el acercamiento de los estudiantes a las prácticas académicas del ámbito universitario. Y ello no únicamente en referencia a las expectativas de adecuación a los géneros típicos de esta comunidad discursiva, sino también respecto del desarrollo de una disposición atenta para el procesamiento de los diferentes niveles de complejidad y resistencia que los textos suelen oponer a los lectores.

Los puentes para facilitar el pasaje desde la escuela media hacia los estudios superiores requieren anclajes diversos, tanto curriculares como de sociabilidad. Específicamente, en el aspecto que nos atañe, las actividades que sugerimos tienen una finalidad académica explícita y desafiante para alentar la adquisición de saberes especializados, amplificar los ámbitos del consumo cultural y deconstruir estereotipos de la recepción. En cuanto a la producción escrita, la reflexión sobre la práctica hace lugar progresivamente a la toma de conciencia sobre la dimensión social –no individual ni espontánea– de los fenómenos lingüísticos.

En términos académicos, realizar estas actividades junto con un docente de la escuela o de la universidad permite a los estudiantes familiarizarse con prácticas de

estudio y con prácticas sociales propias de la metodología que desarrollarán durante toda la trayectoria de los estudios superiores. La ejercitación de lectura y escritura busca que los estudiantes internalicen una modalidad estratégica de ingreso y recorrido por un texto para hacer inferencias y establecer relaciones entre conceptos, voces enunciadoras y otros textos. También, que asuman una actitud interrogativa, exploratoria y desnaturalizadora frente a la palabra escrita en general y frente a los elementos paratextuales y textuales en particular.

En el camino de formación del lector experto, se pretende alentar el detenimiento en todas las marcas (gráficas, lingüísticas) como portadoras de información a partir de las cuales se construye una unidad de sentido. El desarrollo de este aspecto actitudinal involucra también la motivación por la lectura y la relectura como fuentes de conocimientos variados que amplían, en un círculo virtuoso, un repertorio de gestos en relación con el campo lector. Por ello, parte de la tarea entre directivos, docentes y estudiantes consiste en estimular, mediante el comentario y la circulación de datos, visitas a las universidades cercanas, a las bibliotecas populares, a los centros culturales; en otras palabras, planificar actividades que acercan a los estudiantes a los códigos culturales hegemónicos y los posicionan como sujetos culturales activos.

El entrenamiento lector exige, por otra parte, el conocimiento de contenidos lexicales, sintácticos y de lingüística del discurso, cuyo dominio permite no solo acceder a aspectos temáticos sino, sobre todo, detectar zonas donde se producen doble sentido, ironía y ambigüedades, opacidades de distinto tenor que es necesario ubicar para poder, luego, analizar.

El trabajo de comprensión lectora deriva, a su vez, en la posibilidad de planificar eficientemente la escritura diferenciada en géneros académicos (respuestas de examen, resúmenes, fichas de lectura, esquemas para exposiciones orales), incorporando información debidamente contextualizada y reformulada.

En virtud de una visión pedagógica integradora, se ha diseñado un conjunto de actividades que sugieren a los docentes una sistematización sencilla con objetivos parciales y un objetivo final adecuado a lo que se espera del estudiante universitario: el hábito de la lectura contextualizada, el dominio de estrategias narrativas, explicativas y argumentativas, el desarrollo de la capacidad de análisis, la relación entre fuentes y la producción de textos que expongan en forma resumida debates procedentes de diferentes voces e ideologías.

El material presenta una variedad de temas y géneros discursivos que problematizan el ámbito del conocimiento y sus producciones: la discusión sobre los beneficiarios de la educación en la Argentina desde el siglo XIX, con *La educación popular* de Sarmiento a la cabeza; la representación del Estado autoritario frente a los sujetos de la aristocracia criolla y las clases populares en "El matadero" de Esteban Echeverría y en el tratamiento fílmico y literario de la historia de Camila

O'Gorman; la producción de sentido de los procedimientos retóricos en la poesía de Nicanor Parra y de Idea Vilariño; las querellas intelectuales en la prensa escrita sobre las líneas ideológicas de la historiografía a partir de la creación del –ya perimido– Instituto de Revisionismo Histórico Manuel Dorrego; la participación de las minorías en la construcción social y política en la Argentina del siglo XIX.

El armado de *corpora* de trabajo responde por una parte a la relevancia de las lecturas complementarias en términos de comprensión lectora y planificación de la escritura. Por otra, los *corpora* sugeridos en los anexos ponen a disposición de los docentes y estudiantes material adicional para trabajar los lineamientos de cada capítulo; a su vez, permanecen abiertos a las inquietudes y a otras propuestas que puedan traer los estudiantes y docentes para ampliarlos o complejizarlos.

Las prácticas de lectura y escritura universitarias suponen para los estudiantes nuevos desafíos ligados al ámbito académico y profesional. Por lo tanto, la articulación es pensada como una instancia enriquecedora y una iniciativa destinada a reducir la brecha simbólica y material entre la escuela media y la universidad. Es necesario el trabajo conjunto y el compromiso de ambas instituciones para que el acceso a la educación superior constituya, efectiva y no idealmente, una etapa más en la formación ciudadana.

Palabras preliminares para estudiantes

La lectura y la escritura se adquieren y ejercitan durante toda la trayectoria escolar. No obstante, las actividades para el pasaje a los estudios superiores familiarizan a los estudiantes con los hábitos de los ámbitos en los que leer y escribir constituyen prácticas centradas en la adquisición, reproducción y producción de conocimientos.

Las tareas que sugerimos fomentan la problematización de la palabra escrita y la reflexión sobre la propia práctica, ya que tanto la actitud crítica como el dominio de habilidades cognitivas (identificar definiciones, comparar, resumir) y lingüísticas (reformular, construir sentido) aseguran una posición de lector dinámica y receptiva. Por otro lado, requieren del estudiante una disposición plena para el encuentro con la dificultad: textos de mayor extensión, sintaxis más compleja y temáticas variadas, muchas veces ajenas a las preocupaciones inmediatas o a la "aplicación" directa en el trabajo cotidiano.

En cuanto a la comprensión lectora, priorizamos el análisis de todos los elementos del texto como portadores de sentido (títulos, ilustraciones, notas, organización de la información), la injerencia de las lecturas complementarias –para lo cual proponemos un conjunto de textos por tema–, y el tipo de estrategias llevadas a cabo para alcanzar los objetivos de la actividad. En virtud de que, en términos generales, la lectura de un texto está pensada para establecer su finalidad y el tema o cuestión, es importante el hábito de la relectura con el fin de recuperar los elementos más importantes así como para observar aquellos aspectos que dificultan la tarea, como terminología, estructura oracional y especificidades temáticas. Esto último es lo que permite buscar, y discutir con los pares, los mejores caminos para superar los obstáculos. Hacia el final del trayecto, se trabaja la lectura comparativa de más de una fuente, es decir, la lectura en contrapunto de dos o más textos. Desde el punto de vista de la formación del lector, la comparación de fuentes refuerza estrategias y estimula el análisis de todas las dimensiones del texto: el contexto de producción, las variables ideológicas y las estrategias de argumentación. Por su parte, las actividades de escritura propuestas se basan en lecturas previas. Las actividades están orientadas a ejercitar, fundamentalmente, la contextualización de las fuentes, la selección y jerarquización de la información y el uso del discurso referido.

En particular, el propósito de este material es iniciar a los estudiantes en el abordaje y producción de géneros académicos, como respuestas de examen resú-

menes, fichas de lectura, esquemas para exposiciones orales. Las actividades están centradas en la adquisición progresiva de una metodología para la comprensión lectora y la producción escrita adecuada a requerimientos de coherencia pragmática, esto es adecuación al contexto académico, y cohesión interna, es decir, construcción temática y conexión entre párrafos.

El material incluye actividades con textos literarios, trabajos de investigación y artículos periodísticos centrados en cuestiones históricas y culturales hispanoamericanas en los que se plantean discusiones diversas de anclaje histórico e interés político actual. Invitamos a los estudiantes a proponer material que amplíe o profundice estos temas mediante fuentes, textuales, fílmicas, plásticas.

Esta propuesta demanda a los alumnos tiempo de estudio –que incluye satisfacciones y no excluye frustraciones–, perseverancia para resolver la ejercitación y constancia.

La experiencia de transitar el material y vincularse con la metodología de los estudios superiores instaura un horizonte de formación académica que favorece la asimilación de estrategias de aprendizaje y la creación de expectativas profesionales.

La Universidad se acerca a los estudiantes con la intención de hacerse conocer. También, para fomentar la continuidad de los estudios en el marco más amplio de la expansión de derechos y el fortalecimiento del ejercicio ciudadano.

Capítulo I
Primera lectura de un texto: paratexto, género discursivo, tema

Guillermina Feudal

Objetivos y actividades

Las actividades de este capítulo están orientadas a trabajar la comprensión lectora en un nivel macrotextual, es decir, en aquellos aspectos que atañen al primer abordaje de una fuente: los elementos paratextuales, la determinación del género discursivo y el tema del texto.

¿Qué hacemos como lectores para comenzar a familiarizarnos con un texto desconocido? ¿Cuál es la importancia de los datos que rodean un texto escrito: fecha de publicación, títulos referencias bibliográficas, datos editoriales, nombre del autor, epígrafes, fotografías, ilustraciones, dedicatorias? ¿Qué información aportan? Respecto de la forma y el estilo, ¿a qué otros discursos se asemeja el texto: a una carta, a un diario de viajes, a un artículo periodístico? ¿Por qué nos interesa buscar semejanzas entre el texto que analizamos y otros? Sobre el asunto que se aborda, ¿qué interrogantes intenta responder el autor? ¿Cuál es el tema sobre el que discurre?

Estas preguntas trazan un recorrido que organiza la primera lectura de una fuente. Constituyen un itinerario posible para acceder ordenadamente a un texto que se lee por primera vez.

Dado que todos los elementos vehiculizan información relevante, identificarlos y reflexionar acerca de su función favorece la construcción del sentido global del texto. En esta tarea, los conocimientos previos del lector también juegan un papel muy importante: permiten enriquecer la información explícita del texto, realizar deducciones a partir de los elementos dados, establecer relaciones entre la problemática planteada y situaciones análogas ya conocidas por el lector.

Sin embargo, determinados temas, más específicos o complejos, demandan la búsqueda de datos adicionales para la aclaración de aspectos técnicos o históricos relacionados con el contenido. Así, las lecturas complementarias y la búsqueda de información son factores de muy alta incidencia en la comprensión de los textos escritos.

En este sentido, las actividades de este capítulo promueven la evaluación del propio proceso de comprensión para detectar los obstáculos que se presentan durante la lectura. Identificar los segmentos (términos, oraciones, párrafos) que ofrecen dificultades, marcarlos y generar actividades alternativas –y creativas– para construir el significado es una etapa fundamental del proceso de comprensión. Si bien a menudo son tareas que se minimizan, buscar palabras en el diccionario, conversar con los pares y sobre todo releer el texto buscando integrar segmentos anteriores y posteriores constituyen un repertorio de estrategias que permiten al lector evaluar los problemas e intentar resolverlos.

El objetivo de este capítulo es que la información acerca de la situación comunicativa que proporcionan los paratextos (tiempo y lugar de producción, autoría, destinatarios previstos, ámbito social de circulación), el género discursivo y el tema contribuyan en la redacción de un texto que llamaremos "presentación de la fuente". Organizar esta información en un texto escrito permite comunicarle a otro lector las características de la fuente leída.

A continuación, presentamos un grupo de textos que tratan el problema de la Educación Popular en la Argentina. Familiarizarse con una problemática favorece la comprensión de diferentes textos que abordan la misma cuestión pero desde diferentes puntos de vista. Cada lectura coopera en el relevamiento de un vocabulario común, torna visibles los recursos retóricos del abordaje, evidencia ramificaciones y derivas de ese universo temático.

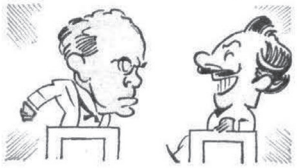
Con el fin de profundizar la ejercitación de esta propuesta, al final de este capítulo se presentan dos corpus adicionales: uno que complementa la temática de la Educación Popular y otro sobre la historia de la joven Camila O'Gorman durante el gobierno de Juan Manuel de Rosas. Los *corpora* permanecen abiertos a las inquietudes y sugerencias de los docentes y estudiantes, quienes considerarán la posibilidad de ampliarlos de acuerdo con los intereses que se manifiesten en las discusiones.

1. Lea el siguiente texto publicado en Buenos Aires el 10 de septiembre de 1938 en *Caras y Caretas*. Debido a la antigüedad de la revista, la biblioteca del Congreso de la Nación –de donde fueron tomadas estas páginas– conserva el original en formato de microfilm. Para facilitar la legibilidad, se transcriben debajo todos los textos.

Vida anecdótica de Domingo Faustino Sarmiento

Dibujos de Ferrán

La vida extraordinaria de Sarmiento, rica en anécdotas, ha sido reflejada en este aspecto en un libro que escribió su nieto, don Augusto Belín Sarmiento y titulado "Sarmiento Anecdótico", el más completo y veraz de cuantos se hayan publicado para describir al gran educador en las múltiples fases de su curiosa personalidad. De dicho libro tomamos las anécdotas que a él se refieren y que reproducimos en estas páginas.



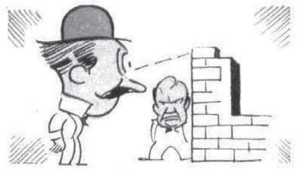
¡QUE CONSTEN ESAS RISAS!

Para construir el ferrocarril a San Fernando debía acordar la Legislatura una garantía, pero los senadores que "eran razonadores universitarios, notables por su mala preparación para la nueva vida a que era llamado el país" se espeluznaban ante el capital de 800.000 pesos fuertes y hallaron excesiva carga garantizar el 7 o|o del mismo.

Contestaba Sarmiento que, por el contrario, era tan poca cosa, que un banquero en Londres a quien se le fuera a pedir esa suma, contestaría: vean ustedes al prestamista del barrio. En cuanto a mí, agregaba, no he de morirme, sin ver empleados en ferrocarriles en este país, no digo 800.000 duros, sino ochocientos millones de duros!

Los senadores y la barra se echaron a reír, tan insensata les parecía la suma y Sarmiento pide que conste esa hilaridad.

—"Porque necesito que las generaciones venideras sepan que para ayudar al progreso de mi país, he debido adquirir inquebrantable confianza en su porvenir. Necesito que consten esas risas, para que se sepa también con qué clase de hombres he tenido que lidiar."



RENDICION DE CUENTAS

Había conseguido por primera vez en esta América, construir un edificio propio de escuela (el de la calle Reconquista), con el concurso popular, y un día en el Senado se levantó una voz para pedirle cuenta de la administración de los fondos y acaso queriendo confundirlo de malversación:

"—Señor Presidente, contestó, declaro ante el Senado y esa barra que me escucha, que la Escuela Modelo se ha hecho a fuerza de ardides, de engaños, de embustes y de maulas! Si saben mi propósito, me fusilan! Gracias a esto Buenos Aires tiene escuelas de qué honrarse. Si descubro a las autoridades mi proyecto, jamás habría visto escuelas dignas de un pueblo culto! (aplausos en la barra.) La barra aplaude todo lo que es torcido."

Había con eso eludido el malicioso y encapotado cargo de fraude, acaso de robo; pero el rejón había quedado en la herida y necesitaba arrancarlo. Al día siguiente fueron convocados a la Comisión de Legislación todos cuantos habían intervenido en la construcción y Sarmiento obligó a sus acusadores a asistir hasta el final a desarrollar ante ellos la inversión del último ladrillo y del mínimo clavo de la construcción, demostrándose hasta la evidencia que un ángel del cielo no habría sido administrador más puro, y sin embargo, faltó el caballero para hacer la reparación pública en el lugar en que la ofensa había sido hecha.

UNA "VENGANZA"

Por allá por el año 1830 había servido Sarmiento a las órdenes del coronel don Indalecio Chenaut, en calidad de Ayudante instructor de caballería y su fisonomía de diez y nueve años no le había servido para ser ascendido. No se habían visto con su antiguo jefe sino en la campaña de Caseros, hasta que siendo Presidente, lo encontró de visita en casa de la señora de don Martín Piñero. Era coronel todavía, a pesar de sus prolongados servicios y Sarmiento, en recuerdo de otras bromas, le hizo la siguiente pasada:

—¡Oh! Mi coronel Chenaut ¿se acuerda que usted no me quiso nombrar capitán en 1839?

—Pero, señor Presidente, era usted tan joven... no podía prever...

—¡Confiese que cometió una injusticia!

—Señor...

—¡Pues me la pagará!

Y lo dejó con el susto, suplicante ante la señora de la casa para que intercediera: — Este Sarmiento, ¡es tan malo! decía, ¿que no me hará? soy viejo e indefenso...

Al día siguiente iba al Senado el Mensaje pidiendo acuerdo para conceder el grado de general a don Indalecio Chenaut.

¡SEMBRARAN HUEVOS!

Siendo ministro de Gobierno en 1860, adelantándose veinte y cinco años a los centros agrícolas, propuso expropiar algunas estancias para subdividir la tierra en chacras para agricultura, a lo largo de la prolongación del ferrocarril del Oeste.

Habituados al derroche de tierra de las estancias, parecía a ciertos representantes imposible aprovechar sesenta hectáreas y preguntaban ¿qué sembrarán?

—¡Sembrarán huevos!... Criarán gallinas y plantarán hortalizas, si no les alcanza para sembrar maíz y trigo...

IMPUTACION DE PARTIDA

Venciendo la gazmoñería de las anticuadas costumbres de aldea, en la inauguración del Parque se hizo una fiesta popular con expansiones y regocijo de todas las clases sociales. En el césped de las enramadas se improvisaron reuniones con cantos criollos acompañados de guitarra, y bajo lujosas carpas hubo banquetes de encopetada gente al estampido de los corchos del champaña.

En uno de estos picnics predominaba el elemento de alegres jóvenes de alcurnia, que hallaron chistoso simular pasarle la cuenta de la comilona a Sarmiento para ver la cara que pondría.

Dándose cuenta rápidamente del caso, él como Presidente de la Comisión del Parque, puso al pie esta providencia: — Páguese, e impútese a la partida de alimentación de animales del Parque. *Sarmiento*, — Añadiéndole al emisario: — Vea si les agrada esta imputación, que no hay otra partida.

CONFIDENCIA

Se celebraba en 1875 un gran banquete en la casa de Gobierno en honor del general Roca y de su victoria en Santa Rosa.

A Sarmiento le había tocado sentarse al lado del doctor Francisco Pico, procurador de la Nación. Ambos eran sordos como tapias.

Al doctor Pico, le excitaba la curiosidad, por no haberlo visto nunca, un militar que a juzgar por lo brillante de las cacharpas, debía ser general, por lo menos. No pudiendo resistir y aprovechando el que no se creía observado, se aproximó al oído de su vecino y como los sordos no miden la intensidad de la voz, no le gritó, sino que le rugió:

"—¿Quién es aquel general que está en frente?

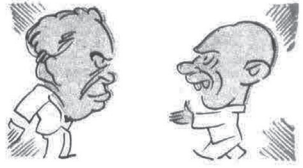
Sarmiento tomando las mismas discretas precauciones, le gritó:

—¡Es el general Navarro!

—¿Dónde ha peleado?

—En ninguna parte...

El aludido y todos los comensales y espectadores se impusieron de aquella confidencia.



¡AL FIN ENTRE NOSOTROS!

El mismo Sarmiento refería que se había hecho tan general la creencia en su locura que visitando el Manicomio de Buenos Aires y llegando a un patio donde se hallaban los locos, se produjo un movimiento extraordinario entre ellos, idas, venidas, conciliábulos, hasta que uno se apartó del grupo, visiblemente delegado por los demás, y acercándose al Presidente con los brazos abiertos, exclamó: — "¡Al fin, señor Sarmiento, entre nosotros!..."

Caras y Caretas, año XLI, número 2084, pp. 6 y 7, 10 de septiembre de 1938.

Transcripción

Vida anecdótica de Domingo Faustino Sarmiento

La vida extraordinaria de Sarmiento, rica en anécdotas, ha sido reflejada en este aspecto en un libro que escribió su nieto, don Augusto Belín Sarmiento y titulado "Sarmiento anecdótico", el más completo y veraz de cuantos se hayan publicado para describir al gran educador en las múltiples fases de su curiosa personalidad. De dicho libro tomamos las anécdotas que a él se refieren y que reproducimos en estas páginas.

¡QUE CONSTEN ESAS RISAS!

Para construir el ferrocarril a San Fernando debía acordar la Legislatura una garantía, pero los senadores que "eran razonadores universitarios, notables por su mala preparación para la nueva vida a que era llamado el país" se espeluznaban ante el capital de 800.000 pesos fuertes y hallaron excesiva carga garantizar el 7% del mismo.

Contestaba Sarmiento que, por el contrario, era tan poca cosa, que un banquero en Londres a quien se le fuera a pedir esa suma, contestaría: vean ustedes al prestamista del barrio. En cuanto a mí, agregaba, no he de morirme, sin ver empleados en ferrocarriles en este país, no digo 800.000 duros, sino ochocientos millones de duros.

Los senadores y la barra se echaron a reír, tan insensata les parecía la suma y Sarmiento pide que conste esa hilaridad.

–"Porque necesito que las generaciones venideras sepan que para ayudar al progreso de mi país, he debido adquirir inquebrantable confianza en su porvenir. Necesito que consten esas risas, para que se sepa también con qué clase de hombres he tenido que lidiar."

RENDICIÓN DE CUENTAS

Había conseguido por primera vez en esta América, construir un edificio propio de escuela (el de la calle Reconquista), con el concurso popular, y un día en el Senado se levantó una voz para pedirle cuenta

de la administración de los fondos y acaso queriendo confundirlo de malversación:

–"Señor Presidente, contestó, declaro ante el Senado y esa barra que me escucha, que la Escuela Modelo se ha hecho a fuerza de ardides, de engaños, de embustes y de maulas! Si saben mi propósito, me fusilan! Gracias a esto Buenos Aires tiene escuelas de qué honrarse. Si descubro a las autoridades mi proyecto, jamás habría visto escuelas dignas de un pueblo culto! (aplausos en la barra.) La barra aplaude todo lo que es torcido."

Había con eso eludido el malicioso y encapotado cargo de fraude, acaso de robo; pero el rejón había quedado en la herida y necesitaba arrancarlo. Al día siguiente fueron convocados a la Comisión de Legislación todos cuantos habían intervenido en la construcción y Sarmiento obligó a sus acusadores a asistir hasta el final a desarrollar ante ellos la inversión del último ladrillo y del mínimo clavo de la construcción, demostrándose hasta la evidencia que un ángel del cielo no habría sido administrador más puro, y sin embargo, faltó el caballero para hacer la reparación pública en el lugar en que la ofensa había sido hecha.

UNA "VENGANZA"

Por allá por el año 1830 había servido Sarmiento a las órdenes del coronel don Indalecio Chenaut, en calidad de Ayudante instructor de caballería y su fisonomía de diez y nueve años no le había servido para ser ascendido. No se habían visto con su antiguo jefe sino en la campaña de Caseros, hasta que siendo Presidente, lo encontró de visita en casa de la señora de don Martín Piñero. Era coronel todavía, a pesar de sus prolongados servicios y Sarmiento, en recuerdo de otras bromas, le hizo la siguiente pasada:

–¡Oh! Mi coronel Chenaut ¿se acuerda que usted no me quiso nombrar capitán en 1839?

–Pero, señor Presidente, era usted tan joven... no podía prever...

–¡Confiese que cometió una injusticia!

–Señor...

–¡Pues me la pagará!

Y lo dejó con el susto, suplicante ante la señora de la casa para que intercediera: –Este Sarmiento, ¡es tan malo! decía, ¿qué no me hará? soy viejo e indefenso...

Al día siguiente iba al Senado el Mensaje pidiendo acuerdo para conceder el grado de general a don Indalecio Chenaut.

¡SEMBRARÁN HUEVOS!

Siendo ministro de Gobierno en 1860, adelantándose veinte y cinco años a los centros agrícolas, propuso expropiar algunas estancias para subdividir la tierra en chacras para agricultura, a lo largo de la prolongación del ferrocarril del Oeste.

Habituados al derroche de tierra de las estancias, parecía a ciertos representantes imposible aprovechar sesenta hectáreas y preguntaban, ¿qué sembrarán?

–¡Sembrarán huevos!... Criarán gallinas y plantarán hortalizas, si no les alcanza para sembrar maíz y trigo...

IMPUTACIÓN DE PARTIDA

Venciendo la gazmoñería de las anticuadas costumbres de aldea, en la inauguración del Parque se hizo una fiesta popular con expansiones y regocijo de todas las clases sociales. En el césped de las enramadas se improvisaron reuniones con cantos criollos acompañados de guitarra, y bajo lujosas carpas hubo banquetes de encopetada gente al estampido de los corchos de champaña.

En uno de estos picnics predominaba el elemento de alegres jóvenes de alcurnia, que hallaron chistoso simular pasarle la cuenta de la comilona a Sarmiento para ver la cara que pondría.

Dándose cuenta rápidamente del caso, él como Presidente de la Comisión del Parque, puso al pie esta providencia: –Páguese, e impútese a la partida de alimentación de animales del Parque. Sarmiento.

–Añadiéndole al emisario: –Vea si les agrada esta imputación, que no hay otra partida.

CONFIDENCIA

Se celebraba en 1875 un gran banquete en la casa de Gobierno en honor del general Roca y de su victoria en Santa Rosa.

A Sarmiento le había tocado sentarse al lado del doctor Francisco Pico, procurador de la Nación. Ambos eran sordos como tapias.

Al doctor Pico, le excitaba la curiosidad, por no haberlo visto nunca, un militar que a juzgar por lo brillante de las cacharpas, debía ser general, por lo menos. No pudiendo resistir y aprovechando el que no se creía observado, se aproximó al oído de su vecino y como los sordos no miden la intensidad de la voz, no le gritó, sino que le rugió:

"–¿Quién es aquel general que está enfrente?

Sarmiento tomando las mismas discretas precauciones, le gritó:

–¡Es el general Navarro!

–¿Dónde ha peleado?

–En ninguna parte...

El aludido y todos los comensales y espectadores se impusieron de aquella confidencia.

¡AL FIN ENTRE NOSOTROS!

El mismo Sarmiento refería que se había hecho tan general la creencia en su locura que visitando el Manicomio de Buenos Aires y llegando a un patio donde se hallaban los locos, se produjo un movimiento extraordinario entre ellos, idas, venidas, conciliábulos, hasta que uno se apartó del grupo, visiblemente delegado por los demás, y acercándose al Presidente con los brazos abiertos, exclamó: –"¡Al fin, señor Sarmiento, entre nosotros!..."

2. Identifique cada uno de los elementos que conforman estas páginas y póngales un nombre con el objeto de distinguir uno de otro.

Ejemplo de resolución

"*Caras y Caretas*, la fórmula que aparece en el margen superior de la página, es el nombre de la publicación".

3. Lea el concepto de "paratexto" que sigue.

Paratexto

Los textos escritos están rodeados de elementos satélites que orientan la lectura del cuerpo principal. Títulos, fechas, datos editoriales, sección, variantes tipográficas, ilustraciones, fotos, epígrafes, dedicatorias, notas al pie de página y otros constituyen señales gráficas y verbales que reponen las condiciones del contexto de producción y complementan el significado del cuerpo principal.

Los paratextos funcionan como una guía implícita de lectura y proporcionan al lector una cantidad de indicaciones acerca de cómo se espera que el texto sea leído. Las fechas de edición y publicación, por ejemplo, señalan el momento oficial a partir del cual el texto está a disposición del público. Un buen aprovechamiento de este dato sería el de establecer una relación entre el libro y el contexto histórico cultural del momento de edición, observando si responde a algún problema determinado. Otros elementos paratextuales, como los prólogos o estudios preliminares, brindan información acerca del proceso de producción del texto y establecen conexiones con obras anteriores o contemporáneas.

Los elementos paratextuales resultan imprescindibles para generar expectativas de lectura y realizar hipótesis acerca del tratamiento del contenido, ya que no solamente anticipan información sino que también anuncian el modo en que esa información se presentará al lector: como cuento, como ensayo, como prescripción, como orden, etcétera.

La reflexión sobre los aportes de cada uno de estos elementos fortalece la posición del lector frente a las complejidades de los textos que enfrenta por primera vez.

4. A partir del concepto de paratexto, determine en cada caso qué información brindan al lector los elementos paratextuales del artículo "Vida anecdótica de Domingo Faustino Sarmiento".

Ejemplo de resolución

"El título indica al lector que la nota se centrará en acontecimientos de la vida del prócer, llamativos por lo extraordinario o gracioso. Permite saber que la vida de Sarmiento estuvo marcada por episodios fuera de lo común".

5. ¿Podría indicar cuáles son los conocimientos con los que usted cuenta para el desciframiento de cada elemento del paratexto?

Ejemplo de resolución
"La preparación de actos escolares me permitió saber que Sarmiento era un hombre de carácter fuerte. Es posible relacionar esta característica de su personalidad con la idea de vida anecdótica que aparece en el título".

6. Realice una lista de los términos, expresiones o ideas que no comprenda del paratexto. Incluya los elementos cuya función no entienda.
Ejemplos de resolución
"No comprendo qué quiere decir el título 'Imputación de partida'".
"No entiendo para qué sirve el nombre del ilustrador de la nota".

6.1. En grupos de dos o tres, seleccione alguno de los problemas que se le presentaron y diseñe alternativas para solucionarlos. Esta tarea puede realizarse en la biblioteca del colegio para tener a mano enciclopedias, manuales y computadoras.

7. Con la finalidad de presentar globalmente el texto a otro lector, elabore una oración en la que se vinculen los datos paratextuales. Puede utilizar alguno de los comienzos sugeridos.
• "Vida anecdótica de Domingo Faustino Sarmiento" es una nota de la revista *Caras y Caretas* que...

_____
_____
_____
_____
_____
_____

• Una nota publicada en la revista *Caras y Caretas* reproduce...

_____
_____
_____
_____
_____
_____

8. Lea el concepto de "género discursivo" que sigue.

Género discursivo
En cada ámbito de la vida humana se realizan usos específicos del lenguaje verbal. De acuerdo con cada esfera de la praxis (la familia, la escuela, el trabajo, el deporte, etcétera), los hablantes producen discursos que mantienen regularidades temáticas, estilís-

ticas y estructurales. La regularidad de estos rasgos responde a necesidades diversas, como las expectativas de los destinatarios o la cohesión de un grupo humano, y asegura, fundamentalmente, un ordenamiento para los intercambios verbales entre sujetos.

Un ejemplo de la estrecha dependencia entre discurso y contexto lo constituyen las conversaciones familiares. En un ámbito social de cercanía y consanguineidad, se tienden a tratar temas íntimos, mediante un canal oral que responde a la improvisación y se plasma en un estilo informal.

Otro caso son los géneros discursivos escritos. Las cartas o las notas periodísticas exigen la explicitación de tiempo y lugar mediante fórmulas prototípicas, ya que la lectura diferida pone estos datos a disposición del lector. Una carta familiar comparte este rasgo con una carta comercial; sin embargo, esta última, como correlato de cierta formalidad exigida por el trato profesional, seleccionará el uso distanciado del *usted*, los tecnicismos propios del oficio sobre el que se escribe, y la redacción sobria y esquemática.

En medio de la gran cantidad de textos que circunda a los hablantes, es la estabilidad relativa –la regularidad en la construcción discursiva de acuerdo con el contexto de producción– aquello que les permite participar activamente, desde la comprensión y desde la producción de discursos, del intercambio comunicativo.

Si bien la mayoría de los rasgos genéricos tiende a mantenerse para facilitar su reconocimiento, algunos de ellos sufren modificaciones de acuerdo con las variables situacionales. En algunos casos, las decisiones tomadas por el destinador –para ilustrar, ejemplificar, motivar, oscurecer, ocultar, etcétera– producen variaciones en códigos muy conocidos de ciertos géneros, como la introducción de giros poéticos en los relatos futbolísticos o el develamiento de la identidad del criminal en el inicio de una novela policial. De este modo, el conocimiento exhaustivo de un género le permitirá al lector identificar variantes e, incluso, proponerlas él mismo en una construcción discursiva propia.

9. Lea la nota completa "Vida anecdótica de Domingo Faustino Sarmiento". ¿Qué términos o expresiones le permiten hacer consideraciones sobre el género discursivo de los textos que la componen?

Ejemplo de resolución

"El término 'anecdótica' indica que estamos frente a pequeñas historias llamativas sobre la vida de un personaje histórico muy conocido como Sarmiento".

10. La nota se compone de siete textos. Trabaje en grupos pequeños de dos o tres.

10.1. ¿Qué características comunes reconoce en los textos?

10.2. Señale los aportes de algunas de esas características. Por ejemplo, la utilidad de las ilustraciones para la comprensión del contenido de cada texto, los señalamientos temáticos de los títulos, la extensión de cada texto, el modo en que

se organiza la información: qué tipo de información se propone en el comienzo, en el desarrollo, en el cierre.

10.3. ¿Podría indicar qué aspectos se repiten y qué aspectos cambian de texto a texto?

10.4. A partir de lo trabajado, realice un registro de los rasgos genéricos comunes.

• Tema común a todos los textos:

_____
_____
_____
_____
_____
_____

• Estilo común a todos los textos (persona del enunciador, registro formal o informal, tipo de léxico utilizado, etcétera):

_____
_____
_____
_____
_____
_____

• Estructura (título, organización de la información, inclusión de diálogos y otros):

_____
_____
_____
_____
_____
_____

11. ¿Con qué otros géneros conocidos por usted podría asociar los textos leídos? Tome algunos nombres de géneros discursivos de la siguiente lista para hacer una comparación. Investigue los rasgos principales de los géneros citados para observar en qué se asemejan y en qué difieren de los leídos en este trabajo.

Cuento
Carta
Bando

Esquela
Artículo de historia
Artículo periodístico
Biografía
Chiste
Fábula
Efeméride
Elegía

12. Realice una breve caracterización del género de los textos leídos en "Vida anecdótica de Domingo Faustino Sarmiento" para incluir en una exposición oral sobre la vida de próceres argentinos ante sus compañeros de clase. Utilice uno de los comienzos sugeridos a continuación.

· Cada texto es un/una _____ ya que una de las características principales de este género discursivo es _____
_____
_____
_____
_____

· Los/Las _____ se caracterizan por narrar _____
_____. En este caso, _____
_____
_____
_____
_____

13. Elija un personaje histórico que le interese y elabore un anecdotario para publicar en la revista del colegio. Respete las pautas genéricas vistas. Si va a introducir modificaciones, justifique por qué lo hace. Puede hacerlo en grupo con dos o tres compañeros.

14. En clase, realice con sus pares un concurso para elegir el mejor anecdotario y establezca un reglamento para lograr la premiación. Incluya una exposición en paneles de cada trabajo.

15. Lea el concepto de "tema del texto" que sigue.

Tema del texto
En términos generales, los textos escritos despliegan de manera secuenciada y progresiva información sobre un tema. Podríamos denominar *tema de un texto* a

un término o proposición capaz de subsumir conceptualmente la información más detallada de una secuencia, o bien, que represente el significado explícito del texto.

A continuación, le proponemos que lea un fragmento del capítulo "El normalismo en la escuela media" de la investigadora en Educación Inés Dussel (1997).[1]

> El "normalismo" constituye, a nuestro entender, uno de los discursos pedagógicos más influyentes dentro del espacio educativo y cultural argentino.[71] Constituido a partir de la experiencia institucional de las Escuelas Normales en las décadas de 1870 a 1900, se convirtió en una matriz de pensamiento para muchas generaciones de pedagogos. Aún aquellos que adscribieron a corrientes político-pedagógicas opositoras[72] sostuvieron como consenso compartido que la educación podía y debía ser objeto de un conocimiento científico específico.
>
> Desde la fundación de la Escuela Normal de Paraná, en 1871, una parte de los esfuerzos educativos de la época se concentraron en la creación de escuelas primarias y escuelas normales, totalizando estas 31 al finalizar el siglo XIX. El Estado argentino intentó constituir, por esta vía y por la habilitación para la enseñanza particular, un cuerpo especializado y homogéneo para dirigir y sostener la expansión escolar. Para Adriana Miguel, el normalismo constituyó de esta manera una estrategia político-cultural del Estado, que sostuvo el pasaje de las culturas orales campesinas a la cultura letrada urbana.[73]
>
> El normalismo estaba atado, como proyecto y dispositivo institucional, a la escuela primaria común sarmientina, y significó, desde la acción de las "65 valientes" maestras norteamericanas[74] y de sus primeros egresados, un impulso renovador de la cultura argentina. Suponía la inversión del modelo rivadaviano de universidad, que a la usanza francesa la convertía en *la* institución consagratoria. Sarmiento mismo debatió con Mitre acerca de la necesidad de concentrar las energías en la escuela primaria y las normales, y quitarla de los colegios nacionales.[75] De hecho, lo que sucedió es que coexistieron ambas orientaciones, con culturas pedagógicas crecientemente diferenciadas.

---

[71] Como se planteó hace varios años: los maestros normales son "anónimos... reformadores de costumbres,... (defensores del) evangelio de la cultura argentina" (del "Prólogo" de Manuel S. Alier a J. C. Chavarría, 1945. *La escuela normal y la cultura argentina,* Buenos Aires, s/e).

[72] A. Puiggrós, *Sujetos, disciplina y currículum...*, 1990, parte I.

[73] A. De Miguel, *La nueva configuración del campo profesional, las transformaciones en el sujeto pedagógico y el retorno de la didáctica en la historia del sujeto pedagógico en Entre Ríos (1930-1966)*, Paraná, UNER, 1995.

[74] Cf. A. Houston Luiggi, *Sesenta y cinco valientes. Sarmiento y las maestras norteamericanas.* Buenos Aires, Agora, 1959 y el capítulo V, apartado 1, de esta tesis, sobre la tradición pedagógica del norteamericanismo en la Argentina.

[75] J. C. Tedesco, *Educación y sociedad en la Argentina, 1880-1945*, Buenos Aires, Hachette, 1986.

---

[1] En Dussel, Inés (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC. Universidad de Buenos Aires y FLACSO, p. 51.

Podría decirse que el tema principal de este fragmento es "el normalismo como proyecto pedagógico y modelo institucional argentino". Sin embargo, por el tipo de información que se brinda sobre el término es necesario referir los aspectos temáticos específicos que amplían y profundizan el concepto. Es decir, si bien no es inadecuado decir que el tema del texto es "el normalismo", sí resulta insuficiente. De esta manera, al observar las operaciones discursivas que se realizan en torno del término –*se define*, *se contextualiza* históricamente, *se describe* la función social del normalismo–, es factible sostener que el tema del texto es "*la definición*, *contextualización* histórica y *descripción* de la función social del normalismo como proyecto pedagógico y modelo institucional argentino".

La representación del significado del texto (el tema) no es una fórmula fija que el lector debe descubrir, sino que es una construcción lograda a partir de la comprensión de la superficie del texto más los aportes de los conocimientos previos. Si alguno de estos elementos se muestra débil, es probable que la formulación de la idea principal se dificulte. En ese caso, el lector puede evaluar cuáles son los factores que obstaculizan la comprensión.

Cuando hablamos de tema de un discurso, hacemos referencia a la posibilidad de asignarle un sustantivo o proposición que represente globalmente el asunto que se desarrolla. A veces, ese sustantivo se encuentra explicitado en el texto, pero otras es necesario buscar un término más amplio o general que represente la secuencia como un todo.

16. A partir de la lectura anterior, recupere la definición de normalismo. Para hacerlo, intente responder la pregunta implícita que se responde en el texto: ¿qué se entiende por normalismo? Puede usar alguno de los comienzos sugeridos.

- En "El normalismo en la escuela media", Inés Dussel (1997) sostiene que el normalismo es...
- De acuerdo con Dussel (1997), el normalismo...

17. A continuación, señale los datos que brinda la autora para ubicar en perspectiva histórica el origen y el desarrollo de este proyecto.

18. ¿Qué importancia tiene, según la autora, el normalismo en la vida social y política argentina? ¿A qué entidades o voces autorizadas cita Inés Dussel para responder esta pregunta?

19. Para retomar el anecdotario de Domingo Faustino Sarmiento, ¿cuál diría que es el tema de cada texto?

19.1. ¿Podría enunciar el tema global de toda la nota?

20. Lea el concepto de "presentación de la fuente" que sigue.

Presentación de la fuente
La contextualización y descripción de una fuente permite mostrar que es posible comunicar claramente sus rasgos principales y ubicarla como objeto de análisis. Cuando exponemos una fuente en un examen, la citamos en una argumentación o la usamos para explicar un proceso o concepto, estamos introduciendo parte de ese texto en un texto propio.
De esta manera, siempre se presentan al menos dos voces: la del que lleva a cabo la exposición (el enunciador principal) y la del texto citado (el enunciador de la fuente). Le proponemos leer el siguiente ejemplo de una presentación de una fuente.[2]

> En un trabajo de balance de la década de los 90 titulado "Ya nada será igual", Beatriz Sarlo[3] sostiene que durante las primeras siete décadas del siglo XX, "ser argentino" designaba tres cualidades: "ser alfabetizado, ser ciudadano y tener trabajo asegurado". "Ser argentino" era una coalición ríspida entre una condición cultural, una condición política y una condición económica que se traducía en el ejercicio de derechos de distintos órdenes, en un especial uso de los recursos –tiempos, espacios, bienes–, y en compartir colectivamente una misma visión y un mismo horizonte de futuro.

[3] Sarlo, Beatriz "Ya nada será igual", en *Punto de Vista* N° 70, Buenos Aires, Agosto de 2001.

En este caso, Pablo Pineau es el enunciador principal del artículo "La educación como derecho", para cuya argumentación se remite a otra fuente, el trabajo "Ya nada será igual" de la crítica literaria Beatriz Sarlo. Para hacerlo, presenta el texto que utiliza: lo ubica en el tiempo, menciona el nombre del artículo y su finalidad principal, que es hacer un balance de la década de los noventa. Para referir el contenido de la fuente, el enunciador principal emplea en tercera persona verbos que señalan operaciones discursivas, como "sostener" ("Sarlo sostiene"), cita textualmente una proposición del texto de Sarlo, luego la retoma y la reformula con otros términos.

El empleo en tercera persona de verbos que señalan las operaciones discursivas de otro, como "analizar", "mostrar", "clasificar", "abordar", etcétera, es un recurso sintáctico que permite distinguir la voz del enunciador de las voces de la fuente analizada; en otras palabras, el texto propio del texto ajeno. Las citas, entre comillas o reformuladas, también demuestran el conocimiento y la pertinencia de la elección de una fuente.

En algunas oportunidades, el enunciador escribe los datos editoriales en una nota al pie, como se observa en este ejemplo. Es una opción. En general, las notas al pie constituyen un elemento paratextual donde el enunciador principal hace algún

[2] En Pineau, Pablo (2008). "La educación como derecho". Buenos Aires: Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción social, p. 8.

comentario sobre el tema desarrollado. Los datos editoriales, año de edición, ciudad y editorial se ubican, comúnmente, en un apartado exclusivo para tal fin, llamado "Referencias bibliográficas".

21. A partir de lo visto en las consignas anteriores, redacte una breve presentación del artículo de Dussel para introducir una exposición oral sobre el tema "Normalismo". Incluya los datos de la fuente que proporcionan los paratextos, la definición del término, la contextualización propuesta y la finalidad social del término señalada en el artículo, es decir, los componentes del tema. Extensión: 10 líneas.

22. Con el fin de enriquecer y corregir las decisiones tomadas, compare y discuta una versión previa con sus pares. Incorpore las observaciones y correcciones que hayan surgido del debate y explicítelas en la exposición oral. Por ejemplo: "Como observó Daniela, si bien podemos decir que el tema del artículo de Dussel es..., sería más conveniente añadir...".

Actividad integradora

En esta actividad, le proponemos revisar los procedimientos de lectura vistos en el capítulo. A continuación, presentamos el "Sumario de este número" (índice de contenidos) de una edición de la revista *Caras y Caretas*, y una nota ilustrada. Se trata de la edición en la que apareció el anecdotario de Sarmiento, por lo que puede remitirse a él o, también, recurrir a la edición completa, disponible en http://hemerotecadigital.bne.es o http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0004758882&search=&lang=es.

1. Lea la nota "Sarmiento, ministro de Gobierno", cuyos datos editoriales se encuentran en el "Sumario de este número". ¿Qué significación aporta el paratexto ilustrado al contenido de la nota? ¿De qué modo formularía la idea principal el tema? ¿Qué puede decir acerca del anonimato de este escrito?

2. Teniendo en cuenta el trabajo realizado con el anecdotario, transforme este texto en una anécdota para añadir en la selección de la revista. Para ello, respete los lineamientos genéricos.

> **2.1. Puede concursar con sus compañeros de clase y elegir la "mejor" transformación de la nota en anécdota. Realice un mural para exponer todas las competidoras.**

3. Elija una de las anécdotas y transfórmela en una nota siguiendo las pautas genéricas de "Sarmiento, ministro de Gobierno".

4. A partir de las lecturas realizadas y los textos del Anexo I, elabore una nota periodística titulada "Sarmiento educador". Presente las fuentes en las que se basa su trabajo y mencione la utilidad de los paratextos. Extensión: una carilla.

Año XLI
Núm. 2084
Bs. Aires, 10 de setiembre de 1938

Sumario de este número

Portada: Reproducción a todo color de un retrato inédito de Sarmiento, pintado por su nieta Eugenia Belin Sarmiento.
Primera retiración: Cine. Isa Miranda, foto iluminada.
Páginas centrales: Reproducción en citocromía de un retrato de Domingo F. Sarmiento, hijo del prócer, pintado por Eugenia Belin Sarmiento.
Culto a la moda, modelos en tricromía y citocromía.
Segunda retiración: El arte de cocinar, por Petrona C. de Gandulfo, fotos del natural de Vargas Machuca, en citocromía.

ARTICULOS, NOTAS Y REPORTAJES

Pero Lopes de Sousa, por *Enrique Larreta* . . . . . Pág. 1
Sarmiento en el desamparo, por *Antonio J. Bucich* . . . . . „ 2
Vida anecdótica de Sarmiento . . . „ 7
Sarmiento y la Argentina del espíritu, por *Ricardo Levene* . . . . . „ 8
Sarmiento era un hombre hermoso, afirman sus nietas, por *Ernesto Mangudo Escalada* . . . . . „ 10
Relatos de la selva misionera, por *Carlos Selva Andrade* . . . . . „ 12
Sarmiento, ministro de Gobierno, inicia su obra de educador . . . . „ 15
Sarmiento, por *Arturo Vázquez Cey* „ 16
La gloria de Sarmiento, por *Antonio Dellepiane* . . . . . „ 18
El gran dolor de Sarmiento, por *La Dama Duende* . . . . . „ 22
¿Podrá alargarse la vida?, por *Arthur Train* . . . . . „ 24
Sarmiento, precursor del arbitraje . „ 28
La educación común durante la tiranía „ 30
Huellas de Sarmiento en la isla de Carapachay, por *Eduardo del Saz* . . „ 33
La madre de Sarmiento, por *David Peña* . . . . . „ 34
Antonio Cunill Cabanellas, director del primer instituto y museo de teatro en la Argentina, por *Luis M. Grau* „ 38
Sarmiento vivió un idilio de 30 años „ 44
No podemos hablar de Sarmiento, etc., por *W. Jaime Molins* . . . . . „ 54
Los libros de Sarmiento que se editaron en Chile . . . . . „ 100
El maistro güeno, por *Vicente de la Vega* . . . . . „ 102
Recuerdos de la vieja escuela, por *F. P. Armando* . . . . . „ 106
Páginas de oro, del álbum de la señora Clara Cortínez D'Ortega . . . . . „ 113
Apostillas sobre Sarmiento periodista, por *E. M. S. Danero* . . . . . „ 118
El inmortal discurso de la bandera . „ 120
Las últimas caricaturas que Sarmiento inspiró a "El Mosquito" . . . . . „ 124
Juana Manso, la gran colaboradora de Sarmiento, por *Adelia Di Carlo* . . „ 126
La Cartilla de Sarmiento . . . . . „ 128
Es hacer justicia, por *Enrique T. Romero* . . . . . „ 130
Elegía para el algarrobo, por *Antonio de la Torre* . . . . . „ 131
En el mundo de las aguas, por *René D'Albistur y Peloc* . . . . . „ 133
Maestros que han alcanzado títulos universitarios . . . . . „ 138
Lo conocí al viejo genial en un tranvía cerrado, por *Félix Lima* . . . . . „ 144

SECCIONES FIJAS Y ALTERNADAS

Cinco minutos de intervalo (Cine) . . Pág. 110
Culto a la moda . . . . . „ 97
El arte de cocinar . . . . . „ 99
El niño y la escuela . . . . . „ 140
La industria argentina en marcha . . „ 20
Lios y malandanzas de Napoleón Verdadero . . . . . „ 136
Palabras cruzadas . . . . . „ 135

Consultorio médico gratuito de CARAS Y CARETAS

Bajo la dirección del doctor Julio A. Alvarez, funciona este consultorio de "Caras y Caretas" en su local, Chacabuco 151, todos los días de acuerdo con el siguiente

HORARIO

CLINICA MEDICA
Dr. JULIO A. ALVAREZ
Lunes, Miércoles y Viernes, de 10 a 12.

VIAS RESPIRATORIAS - PULMON
Dr. FEDERICO GONZALEZ BONORINO
Martes y Jueves, de 14 a 15.
Sábados, de 10 a 11.

PIEL Y SIFILIS
Dr. FELIX F. GUNCHE
Martes, de 9 a 10.

NERVIOSAS Y MENTALES
Dr. MARCOS VICTORIA
Viernes, de 14 a 15.

CIRUGIA
Dr. RODOLFO M. MONTMASSON
Jueves, de 10 a 11.
Dr. JOSE DELORME
Martes, de 16.30 a 17.30.

VIAS URINARIAS
Dr. SALVADOR J. PRAT
Jueves, de 15 a 16.

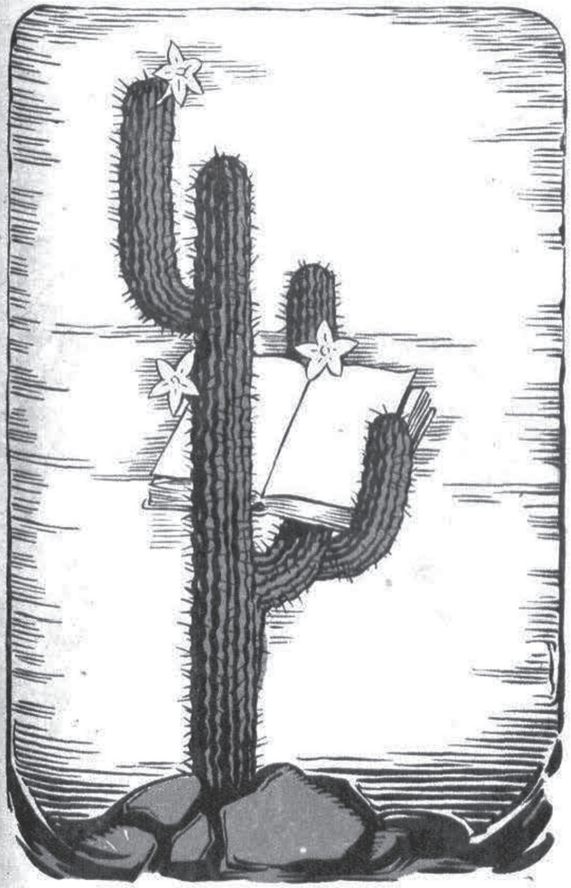
PARTOS Y GINECOLOGIA
Dr. RAUL B. ALVIS
Viernes, de 10 a 11.
Dr. VICENTE MARINO DONATO
Martes, de 11 a 12.

NIÑOS
Dr. JOSE J. REBOIRAS
Jueves, de 17 a 18.

CONSULTORIO ODONTOLOGICO:
Dr. R. LOPEZ ROMAY
JOSE EVARISTO URIBURU 57.
Lunes, de 15 a 16.
Dr. SAMUEL HOBERMAN
ANCHORENA Nº 870.
Miércoles, de 13.30 a 14.30.
Dr. JORGE OTAÑO
JUNCAL 2144.
Jueves, de 15 a 16.
Dr. ALBERTO DE OLAZABAL
MEJICO Nº 1131.
Viernes, de 15 a 16.

Los señores odontólogos atenderán en sus respectivos consultorios particulares los días señalados. Las órdenes para poder ser atendidos serán entregadas — a la presentación del Cupón — en el Consultorio Médico Gratuito de "Caras y Caretas", Chacabuco Nº 151, todos los días hábiles, de 9 a 11.

NOTA: Recorte el cupón de la pág. 51, a la presentación del cual se entregará una tarjeta con que será atendido por riguroso orden de llegada. Dicha tarjeta puede solicitarse cualquier día hábil, hasta media hora antes de iniciar su tarea el especialista de turno.



Sarmiento, ministro de Gobierno

Inicia su obra de educador

Dibujo de Faber

APENAS recibido del gobierno de la provincia el general Mitre, trajo a su lado al eminente educacionista Sarmiento, y nombrado éste ministro de Gobierno, dedicó todo su tiempo y esfuerzos a la propagación de la educación del pueblo, en que era irreemplazable por su ilustración, por su tenacidad y por su fama.

Sarmiento transformó en seguida todo lo malo que encontró en sistemas, en libros, en mobiliarios y en auxiliares. Todo lo cambió, lo impulsó y encaminó. Formó comisiones escolares parroquiales, que se encargaron de establecer escuelas modelos al estilo norteamericano, en edificios propios e interesando a los vecinos de significación y arraigo de los barrios céntricos, para levantar suscripciones y edificar casas apropiadas para colegios. Así se vió levantar como por encanto la de la Catedral al Norte, que subsiste todavía como modelo de comodidad escolar, en la calle Reconquista, entre las de Corrientes y Lavalle, y puso a su frente un reputado maestro que reimpatrió de Chile, donde se refugió durante la emigración unitaria y formó su familia, dirigiendo establecimientos de educación particular, cuyas aulas cursaron centenares de chilenos distinguidos, que es la generación antecesora, de la que ha dirigido los destinos de aquel país rico y progresista. Nos referimos al señor Hilarión M. Moreno, padre de los diplomáticos e ingenieros que llevan su apellido.

Y aquí, como en todas sus cosas, Sarmiento dejó un signo característico de su cooperación. Al levantarse el edificio de esa escuela, exigió que la línea de su frente debiera fijarse cinco metros atrás, perdiendo ese terreno en beneficio del ancho y hermosura de la calle, lo que debería hacerse en toda su extensión de un lado y otro. Incitó a los vecinos que reedificaran sus propiedades, a que continuaran la reforma que él iniciaba; pero éstos fueron sordos y ciegos, y la inútil y lógica innovación sólo sirvió para afear aquel frente que exhibió su defecto hasta hace pocos años, porque no se aceptó la clara visión de Sarmiento.

Caras y Caretas, año XLI, número 2084, p. 15, 10 de septiembre de 1938.

Transcripción

Sarmiento, ministro de Gobierno Inicia su obra de educador

Apenas recibido del gobierno de la provincia el general Mitre, trajo a su lado al eminente educacionista Sarmiento, y nombrado éste ministro de Gobierno, dedicó todo su tiempo y esfuerzos a la propagación de la educación del pueblo, en que era irreemplazable por su ilustración, por su tenacidad y por su fama.

Sarmiento transformó en seguida todo lo malo que encontró en sistemas, en libros, en mobiliarios y en auxiliares. Todo lo cambió, lo impulsó y encaminó. Formó comisiones escolares parroquiales, que se encargaron de establecer escuelas modelos al estilo norteamericano, en edificios propios e interesando a los vecinos de significación y arraigo de los barrios céntricos, para levantar suscripciones y edificar casas apropiadas para colegios. Así se vió levantar como por encanto la de la Catedral al Norte, que subsiste todavía como modelo de comodidad escolar, en la calle Reconquista, entre las de Corrientes y Lavalle, y puso a su frente a un reputado maestro que reimpatrió de Chile, donde se refugió durante la emigración unitaria y formó su familia, dirigiendo establecimientos de educación particular, cuyas aulas cursaron centenares de chilenos distinguidos, que es la generación antecesora, de la que ha dirigido los destinos de aquel país rico y progresista. Nos referimos al señor Hilarión M. Moreno, padre de los diplomáticos e ingenieros que llevan su apellido.

Y aquí, como en todas sus cosas, Sarmiento dejó un signo característico de su cooperación. Al levantarse el edificio de esa escuela, exigió que la línea de su frente debiera fijarse cinco metros atrás, perdiendo ese terreno en beneficio del ancho y hermosura de la calle, lo que debería hacerse en toda su extensión de un lado y otro. Incitó a los vecinos que reedificaran sus propiedades, a que continuaran la reforma que él iniciaba; pero éstos fueron sordos y ciegos, y la inútil y lógica innovación sólo sirvió para afear aquel frente que exhibió su defecto hasta hace pocos años, porque no se aceptó la clara visión de Sarmiento.

5. En grupos, comparen y discutan las formas de elaboración de este texto. Señalen y hagan una lista de problemas de contenido o escritura. ¿Qué datos se omitieron y por qué? ¿Qué datos están repetidos? Propongan correcciones posibles para mejorar las dificultades sintácticas.

Bibliografía

Alvarado, Maite (1994). *Paratexto*. Buenos Aires: OPFyL.

Alvarado, Maite y Silvestri, Adriana (2004). "La escritura y la lectura". En *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Bajtín, Mijaíl (2008). "El problema de los géneros discursivos". En *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Privat, Jean Marie (1995). "Socio-lógicas de las didácticas de la lectura". En Reuter, Yves (dir.) (trad. Mora Díaz Súnico). *Didactique du française. Etat d'une discipline*. París: Nathan.

Reyes, Graciela (1995). *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto*. Madrid: Arco Libros.

Van Dijk, Teun (1980). "Macroestructuras". En *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.

Corpora complementarios de textos

Sugerimos seguir los lineamientos propuestos en el Capítulo I, para trabajar los textos adicionales.

La textualización por escrito de cada uno de los ejercicios es el principal documento con que el docente cuenta para evaluar los niveles de comprensión lectora, la adquisición de léxico, el diseño de la sintaxis oracional y textual, puntuación y ortografía.

Una de las hipótesis teórica que rige el armado de este libro es el nivel de incidencia de los conocimientos previos y las lecturas complementarias en la comprensión lectora (Alvarado y Silvestri, 2004). En este sentido, además de los textos que presentamos a continuación, proponemos que tanto los estudiantes como los docentes de literatura e historia busquen y expongan, conjuntamente, material de lectura o audiovisual para profundizar las temáticas.

Anexo I.
Capítulo I

Corpus para la temática sobre educación popular

Hacia mediados del siglo XIX, la necesidad de consolidar un Estado nacional moderno demanda a los ilustrados una reflexión acerca de las características posibles y deseadas del futuro paisaje republicano. ¿Qué sujetos, por cuáles medios y para cumplir qué roles, serán alentados a integrar el mosaico social de la Nación Argentina?

La educación, como sistema de formación y red de divulgación masiva de los nuevos pactos de civilidad, será uno de los focos principales en la discusión.

La responsabilidad del Estado, la concepción de la educación como derecho, la determinación de los sujetos pedagógicos y la función política de la formación constituyen un repertorio de tópicos desencadenados por los requerimientos de una nación incipiente. Sin embargo, lejos de respuestas definitivas, los mismos temas continúan vigentes e interpelan cotidianamente el ejercicio de la ciudadanía.

Los textos que presentamos en este corpus proponen un recorrido por algunos de los argumentos que se han esgrimido en torno de los planteos mencionados. Desde las primeras voces, como las que corporizan la querella Alberdi, Sarmiento, Mitre, hasta la reflexión de educadores actuales, el debate se revela pleno de matices y exigencias.

Adjuntamos, también, la Ley 27.204 sancionada el 9 de noviembre de 2015, o Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior, como marco para un debate acerca del estatuto político que adquiere el tercer nivel del sistema en relación con lo planteado en la ley de Educación Superior 24.521, del 20 de julio de 1995, que la precede.

TEXTO 1

Domingo Faustino Sarmiento: la vigencia de su pensamiento educativo*

Por Juan Carlos Tedesco e Ivana Zacarías (fragmento)

Releer al Sarmiento de mediados del siglo XIX puede parecer una tarea reservada al mundo académico de los historiadores. Sin embargo, no son pocos los analistas del presente que sostienen que el comienzo del siglo que estamos transitando se parece mucho más a los finales del siglo XIX que a la segunda mitad del siglo XX. Vivimos transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales de significativa profundidad y, en ese sentido, el espíritu "fundacional" que tenían las reflexiones y propuestas de Sarmiento pueden ser una fuente de inspiración para nuestra época.

No es casual, por ello, que la figura de Sarmiento atraviese por un momento de cierta revalorización. A diferencia de lo sucedido durante gran parte del siglo XX en que, como veremos, fue atacado tanto por la derecha como por la izquierda nacionalista, en estos momentos se destaca más su rol como promotor de la educación popular como piedra angular a partir de la cual construir una Argentina moderna. Actualmente, dado el contexto de consolidación de consensos acerca de la educación como derecho humano y de su rol clave en el desarrollo de la sociedad, en particular en la construcción de sociedades más justas e igualitarias, la idea de Sarmiento adquiere plena vigencia.

La lectura actual de Sarmiento permite apreciar la necesidad de recuperar una tradición de pensamiento holístico, de visión sistémica de los problemas sociales y educativos. Sin embargo, es importante considerar que la visión sistémica de Sarmiento no está asociada al carácter general y abstracto que suele atribuirse a tal enfoque. Al contrario, Sarmiento es capaz de articular la complejidad, la sutileza y la observación detallista tanto en los aspectos referidos a la vinculación entre educación, economía y sociedad, como a la macro política educativa y a los aspectos específicamente pedagógicos o administrativos. Su visión permite superar tanto el déficit de sentido que hoy afecta al desarrollo social, como las visiones unidimensionales que empobrecen no solo el análisis de la educación sino también sus objetivos, sus metas y propósitos.

* Este fragmento corresponde a: Tedesco, Juan C. y Zacarías, Ivana (2011). "Presentación". En Sarmiento, Domingo Faustino ([1849] 2011). *Educación popular*. La Plata: UNIPE, Editorial Universitaria, p. 9-14. Disponible en: http://unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2011/11/Eduacacion-Popular-de-Domingo-F.-Sarmiento1.pdf.

Sarmiento en su contexto. La construcción del Estado-nación

En 1849, fecha de la publicación de *Educación popular*, la región atravesaba un período que Halperin Donghi (1986) denominó larga espera. Durante las décadas que siguieron a la declaración de la independencia, la situación social se caracterizó por la inestabilidad política, la creciente militarización provocada por la proliferación de guerras civiles y la vigencia de distintas formas de despotismo. En el caso de nuestro país, ese período culmina con la pacificación alcanzada luego de la sanción de la Constitución Nacional en 1853 y, algunos años después, con la incorporación de la Provincia de Buenos Aires a la Confederación Argentina. Con condiciones políticas propicias será posible entonces sentar las bases del Estado nacional, proceso en el cual el diseño y la acción de los sistemas educativos tendrán un papel clave.

El análisis de las discusiones, los conflictos y las orientaciones sobre las políticas educativas que tuvieron lugar en ese período fundacional de la educación argentina ha sido objeto de una abundante literatura. Sintéticamente, es posible sostener que el eje de dichos debates estuvo basado en la idea según la cual la función social de la educación es (o debía ser) básicamente política. El sentido político de la educación se definió a través de dos dimensiones principales. La primera de ellas se relaciona con la necesidad de construir la identidad nacional para garantizar la cohesión social y la estabilidad política. Desde esta perspectiva, la universalización de la enseñanza básica constituyó el principal instrumento, lo cual explica la aparición de conceptos y disposiciones tales como la obligatoriedad escolar, el laicismo como contenido curricular y el papel activo del Estado en la expansión de la oferta escolar. Sarmiento fue, sin dudas, el mayor exponente de esta posición, particularmente en lo que atañe a la prioridad otorgada a la educación básica y al rol activo del Estado.

La segunda dimensión se refiere al papel de la educación en la formación de la clase política capaz de gobernar la sociedad. Mientras la enseñanza primaria estaba destinada a socializar al conjunto de la población en los valores propios del proceso de modernización y unidad nacional, la escuela secundaria y la universidad fueron concebidas como herramientas privilegiadas para formar a la élite dirigente. Estas características nos permiten entender algunos de los rasgos que definieron el diseño original de los colegios nacionales y de las universidades. En nuestro país, Bartolomé Mitre será quien explique el sentido político con el cual se crearon los colegios nacionales; en el ámbito regional latinoamericano, en cambio, será Andrés Bello quien explicitará las ideas sobre las que se priorizará a la Universidad, en clara polémica con el planteo sarmientino.

Mientras para Sarmiento, "la educación pública [...] no debe tener otro fin que aumentar cada vez más el número de individuos que la posean", para Mitre, lo más

importante era que "el saber condensado en un grupo de individuos obre en la masa de la ignorancia" (Tedesco, 1986). Para Andrés Bello, al inaugurar la Universidad de Chile el 17 de septiembre de 1843 era "[...] necesario y urgente el fomento de la enseñanza literaria y científica. En ninguna parte ha podido generalizarse la instrucción elemental que reclaman las clases laboriosas, la gran mayoría del género humano, sino donde han florecido de antemano las ciencias y las letras".[1]

En este debate se pueden apreciar tanto los aspectos comunes a los diferentes enfoques del sector ilustrado de la época como sus diferencias. El rasgo común está vinculado a la idea según la cual para construir el Estado-nación era necesaria una tarea de reconversión social o, para decirlo en términos de los propios ilustrados de la época, de "regeneración" o "emancipación mental" (Zea, 1949) de la población. Desde esta perspectiva, la acción socializadora de la educación escolar debía asumir un carácter marcadamente contra-cultural. Construir el Estado-nación implicaba negar la diversidad cultural endógena y cubrir el "déficit de civilización" que caracterizaba a las sociedades latinoamericanas con los contenidos simbólicos propios de la cultura occidental moderna. Las expresiones más elocuentes de este enfoque fueron la contratación de maestros extranjeros y la introducción del laicismo como pauta curricular. En nuestro caso, es preciso recordar que Sarmiento promovió la participación de maestras norteamericanas, provenientes de Boston, quienes participaron activamente en la gestión de las escuelas normales, formadoras de los futuros docentes. Ejemplos del mismo tipo se encuentran en varios países latinoamericanos. Con respecto al laicismo, los debates que tuvieron lugar en el marco de la sanción de la ley 1.420 pusieron de manifiesto el carácter contracultural que se pretendía introducir en las propuestas de socialización escolar.

La diferencia, en cambio, se advierte en la definición de la base social del proyecto o, dicho en otros términos, en la amplitud del proceso de inclusión social. Para Sarmiento era fundamental incluir a todos o al "mayor número posible". Para Mitre y Bello, en cambio, la base social del proyecto se concentraba en las élites dirigentes. Este debate pone de manifiesto una de las características más importantes del proyecto sarmientino: la debilidad de los actores sociales que podrían apoyar su proyecto. A aquellos sectores populares que poblaban nuestro territorio y eran considerados parte de la "barbarie" se les sumarían luego los inmigrantes europeos recién llegados o que recién comenzaban su proceso de integración, lo cual los alejaba de la actividad política.

Esta particularidad del pensamiento y la acción de Sarmiento ayuda a entender sus contradicciones y sus exabruptos, tanto como sus grandes aciertos. La ausen-

[1] En Arciniégas, Germán, *El pensamiento vivo de Andrés Bello*, 2ª ed., Buenos Aires, Losada, 1946, pp. 155-156.

cia de actores sociales implica la ausencia de límites al pensamiento y explica el carácter desmesurado que a veces se advierte en muchos de los pensadores de la época, particularmente entre aquellos que pretendían llevar adelante grandes transformaciones sociales. [...]

Educación popular (1849)

Educación popular es, a diferencia de otras grandes producciones literarias de Sarmiento, un relato de viaje convertido en una de las obras pedagógicas más importantes de la historia argentina. En este texto se condensan por primera vez y de manera integral las ideas educativas de Sarmiento. Para Weinberg (1999), este libro es "el más rico y original ensayo pedagógico que a la fecha haya producido América, y único genial si consideramos su época y trascendencia que logró tener".

El contexto de producción de *Educación popular* es importante para comprender su contenido y apreciar su valor. Conviene recordar que durante el gobierno de Rosas, Sarmiento se había visto obligado a exiliarse en Chile, en donde logró desempeñarse como activo protagonista de la vida política e intelectual, ocupó cargos públicos y colaboró en los periódicos y revistas del país. Era director de la Escuela Normal cuando, en noviembre de 1845, el gobierno chileno le solicitó que viajara en misión oficial a Europa y los Estados Unidos para estudiar sus sistemas educativos. Haciendo escalas en Uruguay y Brasil, Sarmiento visitó España, Francia, Italia, Alemania e Inglaterra, en donde se reunió con los actores sociales y políticos más relevantes de cada país y observó el funcionamiento de sus instituciones educativas. Cruzó el Atlántico para conocer Canadá y los Estados Unidos, y quedó especialmente impactado por los sistemas educativos de Boston y Nueva York. Allí estableció una intensa relación intelectual con Horace Mann, quien indudablemente fue una de las personas que más influencia ha tenido en el ideario sarmientino. Si bien es innegable en Sarmiento la influencia de grandes teóricos europeos como Rousseau o Condorcet, entre otros, el vínculo con Horace Mann tuvo la fuerza que brinda el conocimiento personal y la experiencia de la aplicación práctica de las teorías.

El paso por Europa y los Estados Unidos le permitió a Sarmiento conocer los diferentes modelos de organización escolar (el centralismo francés y la descentralización germana y sajona) así como las distintas políticas educativas que diseñaron y aplicaron estos países en el comienzo de los procesos de desarrollo capitalista, de construcción de los estados-naciones y de los regímenes democráticos de gobierno. Su visión favorable a la descentralización administrativa y a la prioridad que debía otorgarse a la escuela primaria fue, sin duda alguna, producto de su paso por Estados Unidos. [...]

Bibliografía consultada

Halperin Donghi, Tulio (1986). *Historia contemporánea de América Latina*, Buenos Aires, Alianza Editorial.

Sarmiento, Domingo Faustino (1915). *Educación Popular*. "Prólogo" de Ricardo Rojas. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Tedesco, Juan Carlos (1986). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Ediciones Solar.

Weinberg, Gregorio (1999). *Sarmiento, Bello, Mariátegui y otros*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.

Zea, Leopoldo (1949). *Dos etapas del pensamiento en Hispanoamérica*. México: El Colegio de México.

TEXTO 2

A Don Manuel Montt[*]

Mi distinguido amigo:

Al abandonar al público el contenido de los manuscritos que de tiempo atrás conoce usted permítame que recuerde que el pensamiento, el estímulo, y el objeto de mi viaje a Europa nacieron de usted. Mía ha sido la ejecución; y harto satisfecho quedaría, si los estudios que emprendí y presento en cierto orden sobre *instrucción primaria*, bastasen a aclarar las dudas que en 1845 lo hacían vacilar para echar las bases de la legislación de punto tan interesante.

Asociando mi humilde nombre al suyo, no hago más que continuar en la escala que me corresponde, la obra que nos propusimos en 1841, y que no hemos dejado de avanzar hasta este momento. Comunes fueron los ensayos, comunes los deseos de acertar. De usted venía el pensamiento político; mía era la realización práctica. Este libro, si es lo que usted me pedía, es pues la obra de ambos.

No presté menos atención a las cuestiones de inmigración que me encargó examinar, y cuyos resultados presentara en mayor volumen aún, si condujera a su propósito una publicación ordenada.

He terminado este trabajo con el proyecto de ley presentado a la Cámara por usted. Creí al hacerlo que este era su lugar, puesto que lo que precede no son sino los antecedentes.

Quedo de usted afectísimo amigo.

D. F. Sarmiento

[*] Sarmiento, Domingo Faustino ([1849] 2011). *Educación popular*. La Plata: UNIPE, Editorial Universitaria.

TEXTO 3

Introducción*

Instrucción pública

El lento progreso de las sociedades humanas ha creado en estos últimos tiempos una institución desconocida a los siglos pasados. La instrucción pública, que tiene por objeto preparar las nuevas generaciones en masa para el uso de la inteligencia individual, por el conocimiento aunque rudimental de las ciencias y hechos necesarios para formar la razón, es una institución puramente moderna, nacida de las disensiones del cristianismo y convertida en derecho por el espíritu democrático de la asociación actual. Hasta hace dos siglos había educación para las clases gobernantes, para el sacerdocio, para la aristocracia; pero el pueblo, *la plebe*, no formaba, propiamente hablando, parte activa de las naciones. Tan absurdo habría parecido entonces sostener que todos los hombres debían ser igualmente educados, como lo habría sido dos mil años antes negar el derecho de hacer esclavos a los vencidos, derecho sobre cuya práctica estribaba la existencia de las sociedades libres. No es mi ánimo hacer aquí la historia de la serie de acontecimientos y de conquistas que han traído a los pueblos cristianos al punto a que han llegado hoy. Será esto quizás el asunto de un trabajo especial. [...]

Y esta igualdad de derechos acordada a todos los hombres, aun en los países que se rigen por sistemas tutelares, es en las repúblicas un hecho que sirve de base a la organización social, cualquiera que sean las modificaciones que sufra accidentalmente por los antecedentes nacionales u otras causas. De este principio imprescriptible hoy nace la obligación de todo gobierno de proveer de educación a las generaciones venideras, ya que no puede compeler a todos los individuos de la presente a recibir la preparación intelectual que supone el ejercicio de los derechos que les están atribuidos. La condición social de los hombres depende muchas veces de circunstancias ajenas de la voluntad. Un padre pobre no puede ser responsable de la educación de sus hijos; pero la sociedad en masa tiene interés vital en asegurarse de que todos los individuos que han de venir con el tiempo a formar la nación se hayan, por la educación recibida en su infancia, preparado suficientemente para desempeñar las funciones sociales a que serán llamados. El poder, la riqueza y la fuerza de una nación dependen de la capacidad industrial, moral e intelectual de los individuos que la componen; y la educación pública no debe tener otro fin que el aumentar estas fuerzas de producción, de acción y de dirección, aumentando cada vez más el número de individuos que las posean. La dignidad del Estado, la gloria de una nación no pueden ya cifrarse, pues, sino

* Sarmiento, Domingo Faustino ([1849] 2011). *Educación popular*. La Plata: UNIPE, Editorial Universitaria.

en la dignidad de condición de sus súbditos; y esta dignidad no puede obtenerse sino elevando el carácter moral, desarrollando la inteligencia y predisponiéndola a la acción ordenada y legítima de todas las facultades del hombre. Hay además objetos de previsión que tener en vista al ocuparse de la educación pública, y es que las masas están menos dispuestas al respeto de las vidas y de las propiedades a medida que su razón y sus sentimientos morales están menos cultivados. Por egoísmo, pues, de los que gozan hoy de mayores ventajas en la asociación debe tratarse cuanto antes de embotar aquel instinto de destrucción que duerme ahora y que han de despertar la vida política misma y la influencia de las ideas que se irradian sobre todos los pueblos cristianos. [...]

La moralidad se produce en las masas por la facilidad de obtener medios de subsistencia, por el aseo que eleva el sentimiento de la dignidad personal y por la cultura del espíritu que estorba que se entregue a disipaciones innobles y al vicio embrutecedor de la embriaguez; y el medio seguro, infalible de llegar a estos resultados, es proveer de educación a los niños, ya que no nos sea dado hacer partícipe de los mismos beneficios a los adultos. La concurrencia de los niños a la escuela trae el efecto moralizador de absorber una parte de tiempo, que sin ella sería disipado en la ociosidad, y en abandono; habituar el espíritu a la idea de un deber regular, continuo, le proporciona hábitos de regularidad en sus operaciones; añadir una autoridad más a la paterna, que no siempre obra constantemente sobre la moral de los niños, lo que empieza ya a formar el espíritu a la idea de una autoridad fuera del recinto de la familia; últimamente la reunión de masas de individuos, la necesidad de contener entre ellos sus pasiones y la ocasión de estrechar relaciones de simpatía echan sin sentirlo los primeros rudimentos de moralidad y de sociabilidad, tan necesarios para prepararlos para las obligaciones y deberes de la vida de adultos; estas son las influencias indirectas que, en cuanto a las más inmediatas, los documentos y observaciones que preceden dejan traslucir en toda su extensión. [...]

Ni debe arredrarnos la dificultad de llegar a obtener por resultado una mejora en la condición de nuestras masas, tan rápida que la generación presente alcance a cosechar sus ventajas. No datan tan de antiguo las leyes y los esfuerzos que en la mejora de la instrucción pública se han hecho en otras partes. En Francia estaba casi en el estado en que nosotros nos hallamos la educación popular antes de la revolución de 1830, que inspiró la ley de 1833: quince años pues tiene solo de existencia la acción ordenada del Estado y de las fuerzas nacionales para desenvolver generalmente la inteligencia popular. [...]

Los siguientes capítulos serán consagrados al examen ordenado de estas cuestiones, y el legislador, el gobernante y el ciudadano anheloso por el bien de su país verán al recorrerlos, que nada o muy poco queda en el terreno de lo incierto y dudoso; que el camino está ya explorado, conocidos los medios, y en general indicada la marcha que ha de seguirse para obtener los resultados con economía

de gastos, brevedad de tiempo y seguridad en la aplicación de los principios claros y precisos que deben guiar a las naciones en punto tan importante para su ventura.

TEXTO 4

Domingo Faustino Sarmiento[1]*

Carta al Doctor Vallejo[2]
Por Nicolás Avellaneda

Al fin puedo escribirle... Créalo: mis ocupaciones y la agitación en que vivimos no me han permitido hacerlo. La política bien puede ser una distracción para los espíritus frívolos, incapaces de apasionarse por nada; pero es matadora, absorbente, para los que llevamos a ella convicciones profundas, sinceras y el verdadero amor de nuestro país. Se necesita para esto un temple de alma, una robustez poderosa, como la de Sarmiento, que después de haber trabajado y escrito más que todos nuestros publicistas juntos, se halla aún con el mismo entusiasmo del principio de su carrera.

Vivo en medio de todos estos hombres, que tan grandes nos parecen vistos desde allá; los observo, los toco a cada momento, en sus defectos, en sus calidades, y puedo hacer el inventario de cada uno, exceptuando a NN,[3] a quien usted no ha querido tratar.

Usted deseará conocerlos al través de mis impresiones, sorprendidos en los entretelones, fuera de la escena, sin el gesto convencional, la expresión estatuaria que dan a sus fisonomías para mostrarse al público. Voy a satisfacer su curiosidad, prometiéndole independencia en los juicios y prolijidad en las informaciones...

Desde luego, le diré sinceramente que en toda esta pléyade de políticos y escritores solo descubro un hombre superior: Sarmiento. Prescinda usted de sus rudezas y exuberancias verbales, que tanto deslustran los escritos que diariamente se escapan de su pluma, para mezclarse a los sucesos, a la opinión, y ayudarlos a producirse, y usted reconocerá conmigo que tiene la dote característica del hombre superior: Ha dado su pensamiento a la época.

¿Quién nos había señalado antes que él la verdadera significación de nuestros fenómenos nacionales?

La guerra social soplaba por todas partes, todos los vínculos se rompían, las campañas se alzaban contra las ciudades, y estas guerreaban entre sí; y para explicarnos el caos, la disolución y la sangre, solo teníamos preconizadas por Zuviría[4] y por Frías,[5] que sigue sus huellas... las doctrinas de la teología moral sobre el desenfreno de las pasiones, la corrupción de las costumbres... y demás lugares comunes. ¡Venerables lugares comunes, que disimulan en la sonoridad del discurso la ausencia de observación y de pensamiento!

* En Avellaneda, Nicolás (1959). *Escritos literarios.* Buenos Aires: Kapelusz.

Sarmiento ha sido el primero en explicarnos el carácter de nuestras luchas; y desde el *Facundo* ya sabemos por qué peleamos, cuáles son los elementos enemigos, rivales que trabajan la vida de nuestra sociedad, y cuál es la política y los principios que deben adoptarse para salir del "Infierno" que atravesamos.

Sarmiento tiene también otras credenciales de gloria que son imperecederas. Él ha sido en la América del Sud el apóstol de los principios económicos que están llamados a cambiar la faz de este continente desierto. El primero que pidió la libre navegación de los ríos, la supresión del pasaporte, de todas las trabas fiscales, para que se muevan libremente los hombres, las mercaderías, las ideas; la abolición del sistema enfitéutico, que perpetúa el feudalismo y la estancia salvaje y solitaria, para ser reemplazado por el arrendamiento libre y la propiedad barata, que poniéndose al alcance de todos, puede hacer a todos propietarios y trabajadores.

La iniciación de este solo orden de ideas basta para asegurarle a Sarmiento notoriedad histórica; como aquel otro título que para mí eclipsa a los demás, el de haber sido el primer propagandista de la educación primaria en este país, envuelto en sombras, en el que todavía se suceden los accidentes trágicos de la Conquista, en el que siguen disputándose la posesión de su suelo el europeo analfabeto y el indígena salvaje. Cuando Sarmiento me habla de educación, de instrucción popular, se me representa un vidente, un iluminado, e inspira a mi fervor intelectual y patriótico anhelos sinceros de continuar con todas mis armas peleando la gran cruzada, aunque mi palabra y mi acción se reduzcan a un simple grito de fe, a un relámpago más en medio de la vasta tormenta.[6]

Los progresos de la educación en Chile le son debidos, lo mismo que Buenos Aires le deberá los suyos... y después de un siglo, cuando nuestro gaucho, descendiendo de su caballo, y el compadrito, abandonando las *orillas*,[7] encuentren en la escuela la revelación de sus deberes y derechos ciudadanos; cuando la República entera sea un centro de atracción de todas las fuerzas vivas y civilizadoras del mundo, entonces se reconocerá que Sarmiento ha sido el artífice más decisivo en esa obra de cultura y de regeneración.

Buenos Aires, 1859

Notas

Las notas corresponden a la edición de 1959.

1. Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888). Eminente hombre público, de destacada actuación en la lucha contra Rosas, y promotor del progreso en la Argentina en la época de organización nacional. Fue presidente de la República y fundó gran

número de escuelas. Como escritor, es uno de los más grandes de América. Escribió *Facundo, Recuerdos de provincia, Viajes, De la educación popular.*

2. Benigno Vallejo (1823-1869). Ilustre jurisconsulto, nacido en La Rioja y graduado de doctor en Derecho en la Universidad de San Carlos, en Córdoba. Fue juez en lo civil y militar en Tucumán, miembro del superior Tribunal de Justicia de dicha provincia y senador nacional por La Rioja.

3. Alusión a Vicente Fidel López.

4. Facundo Zuviría (1793-1861). Publicista y jurisconsulto, fundador en Salta, su provincia natal, de instituciones republicanas que consolidaron la organización política y administrativa de dicho estado. En 1830 emigró a Bolivia para escapar a los gobiernos de fuerza. Después de Caseros fue uno de los promotores del Congreso Constituyente de Santa Fe, que sancionó la constitución del 53, congreso del que fue presidente. Entre otros cargos, desempeñó luego el de senador nacional por su provincia. Entre sus obras citaremos *La Constitución de 1853*.

5. Félix Frías (1816- 1881). Patriota, tribuno, diplomático, escritor e historiador y uno de los hombres de mayor talento de la llamada "Organización Nacional". Acompañó los restos de Lavalle hasta Bolivia. Fue brillante parlamentario, ministro de Relaciones exteriores de Avellaneda y vicegobernador de la provincia de Buenos Aires.

6. Nueve años después de esta carta, Avellaneda fue ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública de Sarmiento, a quien secundó en su presidencia, hasta la campaña electoral en que él mismo resultó elegido presidente de la República.

7. Alusión al suburbio porteño. De ahí el nombre de orillero dado también al compadrito.

TEXTO 5

El concepto de "Educación Popular": un rastreo histórico[1]

Por Pablo Pineau

1850-1900: La homología entre la Educación Popular y la Instrucción Pública[*]

La Educación Popular y la Instrucción Pública se constituyeron, en el período de organización nacional, en temas prioritarios en la conformación del Estado y d la Nación. Principalmente dos modelos opuestos fueron sostenidos por los grupos

[*] En Pineau, Pablo (2013). "El concepto de 'Educación Popular': un rastreo histórico", pp. 2-6. Disponible en Asociación de magisterio Santa Fe: http://www.amsafe.org.ar.

dominantes, los que pueden ser ejemplificados por las posturas de Juan Bautista Alberdi y Domingo Faustino Sarmiento.[2]

En 1852, cuando la caída de Rosas ya era un hecho, y la necesidad d organizar al país por medio de una Constitución era aceptada por la mayoría de los integrantes de las elites gobernantes, J. B. Alberdi publicó su famoso *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*. En este trabajo presenta una propuesta de Constitución Nacional a partir de un estudio de otras constituciones y de la "realidad argentina", así como una propuesta de un modelo de país, y, dentro del mismo, un modelo educativo.

Alberdi consideraba que la solución a los problemas nacionales pasaba por la modernización económica y la generación de riquezas que le permitiera a la nueva Nación insertarse en el mercado mundial capitalista. A partir de esto, propone un modelo de desarrollo por el cual finalmente la Argentina se convertiría en un país productor de materias primas. Pero para que este desarrollo pudiera darse era necesario establecer un gobierno fuerte y estable, por lo que Halperin Donghi (1982) ha calificado a esta propuesta de "desarrollismo autoritario".

En función de esto, Alberdi categoriza a la población argentina en tres grandes grupos gracias a diferentes interpelaciones:

a) Los sectores indígenas, compuesto por los aborígenes que aún habitaban el territorio, en especial la Patagonia y el Chaco, quienes, en propias palabras del autor, "no tienen derechos sobre la tierra que ocupan". No existe forma de integración posible; la única solución es su eliminación material.

b) Los sectores populares, los "habitantes", integrados por la ya existente y futura fuerza de trabajo, en especial los gauchos, los proletarios urbanos y los inmigrantes. Para éstos era necesario establecer los derechos civiles en términos del derecho burgués, comprendiéndolos en tanto posibilidades dependientes de la voluntad y capacidad personal. Esta es la forma en que quedaron plasmados en el artículo 14 de la Constitución Nacional.

c) Los sectores aristocráticos, los "ciudadanos", conformados por los poseedores de los medios de producción, en especial los terratenientes vinculados al comercio internacional. Estos eran los grupos destinados a guiar al país, y por lo tanto quienes debían monopolizar los derechos políticos.

Coherente con esto, Alberdi presenta una fuerte división entre la educación del pueblo (lo que entendería como "educación popular") y la educación de las élites (lo que él comprende como "Instrucción"). La primera debía limitarse al aprendizaje de costumbres y hábitos de trabajo, y no a contenidos académicos. En sus propias palabras:

> La educación primaria dada al pueblo fue más bien perniciosa. ¿De qué sirvió al hombre de pueblo saber leer? De motivo para verse ingerido como instrumento en la gestión de la vida política que no conocía; para instruirse en el veneno de

> la prensa electoral, que contamina y destruye en vez de ilustrar; para leer insultos, injurias, sofismas y proclamas de incendio, lo único que pica y estimula a su curiosidad inculta y grosera.

La educación popular, diferenciada de la instrucción, debe darse por imitación, por el "aprendizaje de las cosas". La mejor forma de lograrlo es poner a los sectores trabajadores en contacto con quienes pueden enseñarles y servirles de ejemplo. De esta forma, la solución pasa por estimular la inmigración de los países anglosajones, quienes ayudarían a nuestro hombre de campo a volverse más productivo. No casualmente la frase por la que se recuerda a Alberdi es "Gobernar es poblar". A su vez, bregaba por que la enseñanza que se impartía en las instituciones educativas de entonces virara desde el humanismo y el enciclopedismo hacia una reorientación hacia lo productivo. La instrucción es comprendida como un "derecho civil", cuyo ejercicio queda a cargo de los sujetos, y no un "derecho político", lo que la constituiría en obligación y necesidad del Estado. Alberdi plantea entonces la dicotomía entre educación popular y educación de élite a partir de la negación del Estado educador y de la diferenciación de saberes.

Pero otras propuestas son identificables en esa época. Podemos situar como uno de los primeros hechos que finalizarán con la construcción del Sistema de Instrucción Pública a la publicación en 1849 de *De La Educación Popular* de D. F. Sarmiento en Santiago de Chile. En el mismo, Sarmiento presenta su modelo ideal de educación, inspirado en las reflexiones generadas por la gran cantidad de viajes que había realizado (sobre todo a EE.UU. y Francia) y que luego intentará llevar a cabo, con mayor o menor éxito, en la Argentina.

El modelo societal que Sarmiento deseaba para la Argentina era el del capitalismo de libre concurrencia con pequeños propietarios. Sarmiento había visto con gran entusiasmo funcionar a este modelo en EE.UU., y su obra puede ser entendida como un intento de adaptar dicho modelo a nuestro país. (Halperin Donghi, 1982). Pero la posibilidad de implementar dicha propuesta tenía como condición necesaria previa la modificación de la sociedad existente.

Sarmiento parte de establecer un par de categorías dicotómicas e irreconciliables: "Civilización y Barbarie" que ordenan su imaginario. Para Sarmiento, el primer término implica el desprecio de lo americano y el ensalzamiento de lo europeo, pero también se refiere a la democracia, la alfabetización, el antidogmatismo y el minifundio. La barbarie simbolizaba lo americano y lo autóctono, así como el analfabetismo, el dogmatismo, el autoritarismo y el latifundio. De esta forma, cada término articula elementos que hoy pueden considerarse disímiles, y que permitieron la generación de nuevas articulaciones posteriores como reelaboraciones de la propuesta sarmientina.

En función de esto, Sarmiento, al igual que Alberdi, interpela a la sociedad argentina en tres grandes grupos diferenciados:

a) Los sectores "americanos", conformados por los aborígenes no integrados. Estos sujetos no lograban siquiera formar parte de la categoría de barbarie, y por lo tanto, estaban biológica y esencialmente determinados a ser un estorbo para el desarrollo. No había ninguna forma de redimirlos. La única solución era entonces el exterminio3.

b) Los grupos bárbaros, que estaban integrados por los sectores rurales, los gauchos, los "indios amigos" (Fischman y Hernández, 1989), los sectores urbanos "pobres e incultos" y los inmigrantes internos. Estos sectores eran posibles de ser redimidos por la Civilización, y de esta forma convertirse en participantes del progreso propuesto.

c) Los grupos civilizados, que estaban integrados por los sectores urbanos "cultos y de buena posición" (en especial de Buenos Aires), y los inmigrantes del norte de Europa o EE.UU. Estos sujetos tenían la misión de civilizar a los sectores bárbaros, tanto por instancias intencionales como por medio de la socialización al estilo propuesto por Alberdi.

La estrategia que Sarmiento va a proponer para civilizar a la barbarie es un sistema educativo formalizado, y que combinó elementos provenientes de los modelos norteamericano y francés. De esta forma, constituye a la Instrucción Pública como una necesidad de las clases gobernantes para la construcción del Estado Nacional. En palabras del propio Sarmiento:

Hasta ahora dos siglos había educación para las clases gobernantes, para el sacerdocio, para la aristocracia; pero el pueblo, la plebe, no formaba, propiamente hablando parte activa de las naciones [...] absurdo habría sido sostener entonces que todos los hombres debían ser educados [...]. [Por eso] la Instrucción Pública tiene como objeto preparar a las nuevas generaciones para el piso de inteligencia individual [...] y preparar a las naciones en masa para el uso de los derechos que hoy pertenecen ya a tal o cual clase.

Sarmiento admiraba a EE.UU., y justificaba su rápido desarrollo tanto por su "carencia de historia" y de resabios del pasado como por su tendencia a la participación popular. Era, según él, una sociedad totalmente nueva, que no debía oponerse a elementos previos retrógrados y que, por tal, incentivaba el desarrollo democrático de la comunidad. Esto había permitido la generación de instancias participativas de la Sociedad Civil a nivel escolar. En este modelo se inspira la ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires de 1875, de clara influencia sarmientina, que entrega gran peso a la Sociedad Civil en el control de la educativo por medio de los Concejos Escolares. Rápidamente, los sectores dominantes comprenderán que éstos no actuarían como ellos esperaban, por lo que comienza a implementarse una serie de medidas para limitar su poder, y que cuajan definitivamente en la modificación de dicha ley en 1905 (Pinkasz, 1991).

De Francia, Sarmiento tomó las estrategias para combatir al enemigo. La privilegiada fue el Estado centralizado. De esta forma, reorientó sus esfuerzos en

la formación de un Estado educador moderno vertical y centralista. Podemos suponer que esta era una estrategia temporaria, y que debería dar lugar al sistema descentralizado y participativo norteamericano una vez que se hubiera logrado civilizar a los sectores bárbaros. Como un ejercicio de esto, Sarmiento planteó a nivel nacional, al igual que ya lo había hecho a nivel provincial en la nombrada ley de 1875, algunas instancias participativas de la Sociedad Civil en el Sistema de Instrucción Pública, como el Consejo Nacional de Educación, los Concejos Escolares y las Bibliotecas Populares (Puiggrós, 1990).

Sobre las ideas de Sarmiento, y por medio de las leyes provinciales y nacionales, fue establecido hacia 1880 el sistema educativo oficial. Según la mayoría de los historiadores de la educación (Tedesco, 1986; Braslavsky, 1985; Puiggrós, 1990; Cucuzza, 1985, entre los más destacados), este tuvo en sus orígenes como finalidades principales disciplinar e integrar consensualmente a los sectores populares y funcionar como una instancia de legitimación y formación política para las élites gobernantes. Para tal fin, produce una fusión entre los conceptos de Educación Popular y de Instrucción Pública. El potencial democrático de este modelo radica en que, al menos a nivel retórico, todos los sujetos posibles de ser "civilizados" debían concurrir a la escuela en, siempre desde la proclama, igualdad de condiciones. Esta política explica la rápida difusión de la escuela así como la acelerada elevación de la tasa de alfabetización a partir de dicho momento.

De esta forma, Instrucción Pública, como sinónimo de Educación Popular, se refiere al sistema educativo oficial en todos sus sentidos (agentes educadores, contenidos, dispositivos de control, de punición, de dirección, de acreditación y validación, etc.), y está dirigida a los ciudadanos, esto es, a sujetos destinados a actuar en cierto marco político y jurídico determinado, a cumplir obligaciones y gozar de derechos, a partir de una selección curricular de conocimientos a impartir.

La ley nacional 1420/84 es considerada la mayor expresión política de este hecho. En esta se plantea la obligatoriedad de la instrucción para todos los niños de 5 a 14 años y la creación del sistema educativo oficial para realizar dicha empresa. Los contenidos seleccionados son iguales para todos los alumnos (salvo pequeñas diferencias por género) y se vinculan directamente, según J. C. Tedesco (1986), a lo político y no a lo estrictamente laboral.

Pero esta propuesta se asienta en una contradicción básica. Para Sarmiento, "civilizar al bárbaro" y "educar al soberano" constituían el mismo proceso social, por lo que el triunfo de los procesos democratizadores tenía como contracara la erradicación de los sujetos sociales previos. El sistema educativo construyó a su sujeto pedagógico a la "población", compuesta solo cuantitativamente por la totalidad de los sujetos –los "individuos"– y no cualitativamente –e.g. los gauchos–. Este mandato, con sus inescindibles aristas democratizadoras y discriminadoras, se ubicó en la base del sistema triunfante.

De esta forma, la Instrucción Pública se asimila a la Educación Popular por medio de la modificación de los sujetos pedagógicos. Al hacer desaparecer la categoría "pueblo" y convertirla en "población" se establecen los límites al modelo y se excluyen otros elementos por medio de la homologización de los conceptos.

Notas

1. Este escrito es una versión corregida del trabajo "El Concepto de 'Educación Popular': un rastreo histórico comparativo en la Argentina" publicado en Revista de Educación n. 205 (septiembre-diciembre de 1994). Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia de España.

2. Se presentarán aquí los planteos de dichos autores hacia la década de 1850, aunque los mismos variaron en forma considerable posteriormente.

3. Más allá de consideraciones éticas actuales, no se encuentran en nuestro país autores que no consideren al exterminio como la única solución al "problema indígena". Creemos que las alternativas deben rastrearse en prácticas concretas, como las desarrolladas por los Salesianos en la Patagonia, o en lecturas previas como los de Juana Manso o Marcos Sastre presentados por Braslavsky (1992).

TEXTO 6

Ley 27.204 de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior

Ley N° 24.521. Modificación.
Sancionada: Octubre 28 de 2015 Promulgada: Noviembre 09 de 2015
El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso, etc. sancionan con fuerza de Ley:

LEY DE IMPLEMENTACIÓN EFECTIVA DE LA RESPONSABILIDAD DEL ESTADO EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SUPERIOR

ARTÍCULO 1° Sustitúyese el artículo 1° de la ley 24.521, de educación superior, por el siguiente:

Artículo 1°: Están comprendidas dentro de la presente ley las universidades e institutos universitarios, estatales o privados autorizados y los institutos de educación superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada, todos los cuales forman parte del Sistema Educativo Nacional, regulado por la ley 26.206 –Ley de Educación Nacional–.

El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, tienen la responsabilidad principal e indelegable sobre la educación superior, en tanto la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho humano personal y social en el marco de lo establecido por la ley 26.206.

ARTÍCULO 2° Sustitúyese el artículo 2° de la ley 24.521, por el siguiente:

Artículo 2°: El Estado nacional es el responsable de proveer el financiamiento, la supervisión y fiscalización de las universidades nacionales, así como la supervisión y fiscalización de las universidades privadas. Las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires son los responsables de proveer el financiamiento, la supervisión y fiscalización de los institutos de formación superior de gestión estatal y de las universidades provinciales, si las tuviere, de su respectiva jurisdicción.

Las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires son los responsables de la supervisión, la fiscalización y, en los casos que correspondiere, la subvención de los institutos de formación superior de gestión privada en el ámbito de su respectiva jurisdicción.

La responsabilidad principal e indelegable del Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, sobre la educación superior, implica:

a) Garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, la permanencia, la graduación y el egreso en las distintas alternativas y trayectorias educativas del nivel para todos quienes lo requieran y reúnan las condiciones legales establecidas en esta ley;

b) Proveer equitativamente, en la educación superior de gestión estatal, becas, condiciones adecuadas de infraestructura y recursos tecnológicos apropiados para todas aquellas personas que sufran carencias económicas verificables;

c) Promover políticas de inclusión educativa que reconozcan igualitariamente las diferentes identidades de género y de los procesos multiculturales e interculturales;

d) Establecer las medidas necesarias para equiparar las oportunidades y posibilidades de las personas con discapacidades permanentes o temporarias;

e) Constituir mecanismos y procesos concretos de articulación entre los componentes humanos, materiales, curriculares y divulgativos del nivel y con el resto del sistema educativo nacional, así como la efectiva integración internacional con otros sistemas educativos, en particular con los del Mercosur y América Latina;

f) Promover formas de organización y procesos democráticos;

g) Vincular prácticas y saberes provenientes de distintos ámbitos sociales que potencien la construcción y apropiación del conocimiento en la resolución de problemas asociados a las necesidades de la población, como una condición constitu-

tiva de los alcances instituidos en la ley 26.206 de educación nacional (título VI, La calidad de la educación, capítulo I, "Disposiciones generales", artículo 84).

ARTÍCULO 3° Incorpórase como artículo 2° bis, de la ley 24.521, el siguiente:

Artículo 2° bis: Los estudios de grado en las instituciones de educación superior de gestión estatal son gratuitos e implican la prohibición de establecer sobre ellos cualquier tipo de gravamen, tasa, impuesto, arancel, o tarifa directos o indirectos.

Prohíbase a las instituciones de la educación superior de gestión estatal suscribir acuerdos o convenios con otros Estados, instituciones u organismos nacionales e internacionales públicos o privados, que impliquen ofertar educación como un servicio lucrativo o que alienten formas de mercantilización.

ARTÍCULO 4° Sustitúyese el artículo 7° de la ley 24.521, por el siguiente:

Artículo 7°: Todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior. Excepcionalmente, los mayores de veinticinco (25) años que no reúnan esa condición, podrán ingresar siempre que demuestren, a través de las evaluaciones que las provincias, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires o las universidades en su caso establezcan, que tienen preparación o experiencia laboral acorde con los estudios que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente.

Este ingreso debe ser complementado mediante los procesos de nivelación y orientación profesional y vocacional que cada institución de educación superior debe constituir, pero que en ningún caso debe tener un carácter selectivo excluyente o discriminador.

ARTÍCULO 5° Sustitúyese el artículo 50 de la ley 24.521, por el siguiente:

Artículo 50: Cada institución universitaria nacional dictará normas sobre regularidad en los estudios que establezcan las condiciones académicas exigibles.

ARTÍCULO 6° Sustitúyese el artículo 58 de la ley 24.521, por el siguiente:

Artículo 58: El aporte del Estado nacional para las instituciones de educación superior universitaria de gestión estatal no puede ser disminuido ni reemplazado en ningún caso mediante recursos adicionales provenientes de otras fuentes no contempladas en el presupuesto anual general de la administración pública nacional.

ARTÍCULO 7° Sustitúyese el artículo 59 de la ley 24.521, por el siguiente:

Artículo 59: Las instituciones universitarias nacionales tienen autarquía económico-financiera que ejercerán dentro del régimen de la ley 24.156, de administración financiera y sistemas de control del sector público nacional. En ese marco corresponde a dichas instituciones:

a) Administrar su patrimonio y aprobar su presupuesto. Los recursos no utilizados al cierre de cada ejercicio se transferirán automáticamente al siguiente;

b) Fijar su régimen salarial y de administración de personal;

c) Podrán dictar normas relativas a la generación de recursos adicionales a los aportes del Tesoro nacional, mediante la venta de bienes, productos, derechos o servicios, subsidios, contribuciones, herencias, derechos o tasas por los servicios que presten, así como todo otro recurso que pudiera corresponderles por cualquier título o actividad.

Los recursos adicionales que provinieren de contribuciones deberán destinarse prioritariamente a becas, préstamos, subsidios o créditos u otro tipo de ayuda estudiantil y apoyo didáctico; estos recursos adicionales no podrán utilizarse para financiar gastos corrientes.

Los sistemas de becas, préstamos u otro tipo de ayuda estarán fundamentalmente destinados a aquellos estudiantes que por razones económicas no pudieran acceder o continuar los estudios universitarios, de forma tal que nadie se vea imposibilitado por ese motivo de cursar tales estudios;

d) Garantizar el normal desenvolvimiento de sus unidades asistenciales, asegurándoles el manejo descentralizado de los fondos que ellas generen, con acuerdo a las normas que dicten sus consejos superiores y a la legislación vigente;

e) Constituir personas jurídicas de derecho público o privado, o participar en ellas, no requiriéndose adoptar una forma jurídica diferente para acceder a los beneficios de la ley 23.877, de promoción y fomento de la innovación tecnológica;

f) Aplicar el régimen general de contrataciones, de responsabilidad patrimonial y de gestión de bienes reales, con las excepciones que establezca la reglamentación. El rector y los miembros del Consejo Superior de las Instituciones Universitarias Nacionales serán responsables de su administración según su participación, debiendo responder en los términos y con los alcances previstos en los artículos 130 y 131 de la ley 24.156. En ningún caso el Estado nacional responderá por las obligaciones asumidas por las instituciones universitarias que importen un perjuicio para el Tesoro nacional.

ARTÍCULO 8° Incorpórase como artículo 59 bis a la ley 24.521, el siguiente:

Artículo 59 bis: El control administrativo externo de las instituciones de educación superior universitarias de gestión estatal es competencia directa e indelegable de la Auditoría General de la Nación que, a tales efectos, dispondrá de un área específica con los recursos humanos y materiales adecuados para llevar a cabo esta tarea. Todas las instituciones de educación superior universitarias de gestión estatal deben generar mecanismos de auditoría interna que garanticen transparencia en el uso de los bienes y recursos.

ARTÍCULO 9° Comuníquese al Poder Ejecutivo nacional.

DADA EN LA SALA DE SESIONES DEL CONGRESO ARGENTINO, EN BUENOS AIRES, A LOS VEINTIOCHO DIAS DEL MES DE OCTUBRE DEL AÑO DOS MIL QUINCE.

REGISTRADA BAJO EL N° 27204

AMADO BOUDOU. – JULIÁN A. DOMÍNGUEZ. – Juan H. Estrada. – Lucas Chedrese.

Anexo II.
Capítulo I

Corpus para la temática sobre rosismo, centrado en la historia de Camila O'Gorman

Las producciones artísticas recogen y reformulan problemáticas sociales, históricas y políticas que, por restricciones genéricas o epocales, no se articulan a través de otros discursos como la historia, el derecho o la sociología. Además, el carácter ficcional del arte trasciende las categorías lógicas de verdad y falsedad y permite establecer relaciones semánticas nuevas e imprevistas entre los elementos que componen la narrativa (personajes, uso del lenguaje, temporalidad). Así, los entramados ficcionales despliegan una mirada crítica sobre el objeto de la narración mediante la construcción de espacios, la elección de una paleta de colores, el uso de distintos registros de lenguaje, los silencios u omisiones.

Presentamos a continuación un corpus de textos sobre la historia de Camila O'Gorman, una joven de la elite porteña que fue ejecutada en 1848 junto con su amante, Uladislao Gutiérrez, acusados de mantener una relación impropia para los cánones sociales vigentes durante el gobierno del brigadier Juan Manuel de Rosas.

El cuento "Camila Camila O'Gorman" (1876) de Juana Manuela Gorriti constituye un abordaje casi contemporáneo de los hechos. La mirada de Gorriti puede confrontarse a su vez con la película *Camila* (1984) de María Luisa Bemberg, una producción que retoma el tema durante el inicio de un nuevo período democrático (1983) y en el marco de la renovación de los parámetros de la vida civil y social en la Argentina. Adjuntamos, a su vez, dos trabajos críticos sobre las respectivas producciones artísticas: un análisis monográfico de Amelia Royo, quien indaga en el sustrato ideológico de la trama narrativa de Gorriti, y una crítica cinematográfica de Santiago García sobre el trabajo de Bemberg.

Los invitamos a repasar los ejes centrales del Capítulo I (paratexto, género discursivo y tema) a través esta temática y desde el punto de vista de diferentes aportes artísticos. Para ello, les sugerimos incluir en clase una sesión cinematográfica para compartir la película de Bemberg.

TEXTO 1

Camila O'Gorman*

Era un día de primavera en las orillas del Plata.

El sol descendía, envolviendo en una zona de oro y grana la inmensidad de la Pampa.

Habíamos abandonado el tramway a la entrada del Parque de Saavedra; y dejando atrás este delicioso paraje, nos dirigíamos al través de los campos, por un sendero flanqueado de jardines al pueblo de San Martín, cuyas casas blanqueaban a lo lejos entre un océano de vegetación.

–¿Por qué no tomamos un coche, que nos llevará allí en media hora? –dijo un joven perezoso que iba sentándose en las raíces de todos los ombúes encontrados al paso.

–No, repuse yo –dejadme, por favor, caminar en íntimo contacto con esta amada tierra argentina que no me canso de contemplar.

Y paseando la mirada en torno al encantado panorama de cuyo seno surgían las cúpulas de los pintorescos pueblecitos que como una guirnalda circuyen la metrópoli:

–¡Belgrano! ¡Saavedra! ¡Rivadavia! ¡San Martín! –exclamaba–. ¡Qué sublime epopeya encerrada en esos nombres!... Y si añado el de aquel cuyos parientes venimos a visitar... ¡Pueyrredón!

–¿Sabe usted cómo se llamaba ese pueblo antes que Monte-Caseros cambiara su nombre? –dijo el coronel G., señalando el que teníamos al frente.

–No en verdad –respondí.

–Más allá de una casa de blancas arcadas donde nos dirigimos ¿qué divisa usted?

–Un paredón negro y derruido que contrasta notablemente con los rojos tejados y las blancas azoteas del pueblo.

–Es el último resto de los muros de un edificio que en tiempo del terror se denominaba: la Crujía. A su pie se perpetró el horrendo crimen que dio a Santos-Lugares su siniestra celebridad.

Al escuchar ese nombre, el blanco fantasma de una mártir cruzó mi mente.

–¡Camila O'Gorman! –exclamé.

Y la linda aldea que se alzaba entre la fronda de los vergeles tornose a mis ojos el campamento de terrible memoria; y las rojas anémonas de la campiña, gotas de sangre; y las ondulaciones del terreno, sepulturas.

Gorriti, Juana Manuela (1876). "Camila O'Gorman". En P*anoramas de vida. Colección de novelas, fantasías, leyendas y descripciones americanas*. Buenos Aires: Carlos Casavalle Editor. Imprenta y Librerías de Mayo.

Caminábamos en silencio, sin que se oyera otro ruido que el de nuestros pasos y los rumores de la ciudad, que llegaban a nosotros en tardías bocanadas, como el lejano oleaje del océano.

–¡Henos aquí taciturnos y sombríos cual si fuéramos siguiendo un convoy fúnebre! –dijo, rompiendo el silencio M. P. el espiritual escritor–. ¡En mala hora evocara el coronel la lúgubre crónica del paredón!

–¡Cierto! –repuso este–, y pésame de ello; pero hay momentos en que por un extraño fenómeno, una frase; el pensamiento que la produjo; el aire, la luz; una ráfaga de perfume o de melodía, se combinan en torno nuestro formando una cadena interminable de reminiscencias, de identidades misteriosas que resucitan el pasado y reconstruyen lo desvanecido: juventud, ilusiones, esperanzas, dolores.

Así, el aura embalsamada de este día primaveral hame traído a la memoria y al corazón otro en que, de regreso del colegio, niño todavía, o más bien en esa edad, dintel de la infancia y de la juventud, llevando bajo el brazo a Balmes, Gil de Zárate, Ganot y Delaunay, caminaba extasiado en la contemplación de un grupo de jóvenes vestidas de blancos cendales y coronadas de rosas...

¡Cuán largo tiempo ha pasado desde entonces!... ¡Sin embargo, paréceme verlas todavía!...

–¿Y?

–¿Y?

–¿Y? –prorrumpimos, rodeando al coronel, que había callado, y caminaba silencioso.

Mas como nos viera siguiéndolo en la actitud del que escucha:

–Era esta hora –prosiguió–. El sol brillaba así próximo al ocaso; y la brisa de la tarde, pasando sobre aquellas juveniles cabezas, traíame los perfumados efluvios de sus guirnaldas.

Yo las aspiraba con el lánguido deleite que derrama en la juventud esta florida época del año.

Entre aquella pléyade de bellezas, una había cautivado mi atención.

Más alta y esbelta que sus compañeras llevaba en crenchas una larga cabellera negra como sus rasgados ojos de rizadas pestañas y voluptuosa mirada.

Tenía en una mano una pieza de música y en la otra un abanico de marfil, con el que de vez en cuando echaba hacia atrás los pliegues de su velo.

La encantadora falange se detuvo a la puerta del templo del Socorro, cuyas campanas repicaban llamando a las solemnidades del mes consagrado a la Virgen María.

La joven de la negra cabellera paseó en torno una mirada rápida, cual si buscara algo, y penetró con sus compañeras en la nave sembrada de flores y suntuosamente iluminada.

Vila, seguida de ellas, abrirse paso entre la multitud, subir a lo alto del santuario, de donde muy luego, acompañada de los acordes melodiosos del piano, elevose una voz celestial entonando el Ave maris Stella.

Aquella voz era la suya: decíamelo el corazón, porque se combinaba con toda su persona el maravilloso contralto que llenó los ámbitos del templo, alternado por las majestuosas armonías del órgano.

Las notas de aquel sagrado cántico se exhalaban impregnadas de amor; pero de un amor humano que palpitaba en cada una de sus modulaciones, y hacía vibrar todas las fibras de mi alma.

El canto había cesado, y yo lo escuchaba todavía en mi corazón; y la imagen de la bella cantora parecíame con su larga cabellera y sus grandes ojos negros de dulcísima mirada.

Y la luz de los cirios me parecía el fulgor de su aureola, y el humo del incienso un místico nimbo, que iba a arrebatarla de la tierra a las celestes regiones.

El tumulto de la gente que se retiraba, concluida la fiesta desvaneció mi estático arrobamiento; pero aquella que lo produjera había desaparecido, sin que me fuera dado divisarle, a pesar de que, apostado en el atrio del templo, mis miradas abarcaban, en toda su prolongada extensión, las tres calles que desde allí se descubren.

Al siguiente día, aguardando con ansia febril la hora de salir del colegio, y estremecido de gozo al oírla sonar, corrí hacia ese lugar donde hacía veinticuatro horas moraba mi espíritu.

Las puertas del templo estaban cerradas: sus campanas mudas.

El mes sagrado había llegado a su fin, y con él las fiestas en que yo esperaba encontrar a la criatura encantadora cuyos negros ojos fulguraban en mi mente como dos radiosas estrellas.

Desde entonces, rondador incansable, desertaba la casa paterna para ir a pasar las noches recorriendo las calles anexas a la parroquia del Socorro, asomando a las puertas, escuchando, pegado el oído a las celosías de las ventanas, en busca de un eco de la voz, de una sombra de la imagen de aquella que se había apoderado de mi corazón.

Pero vanas fueron mis investigaciones; pasó el tiempo, sin que jamás volviera a encontrar vestigio suyo, ni en el templo, ni en la calle ni en parte alguna.

La profunda preocupación de mi ánimo, y mis prolongadas ausencias dieron al fin el alarma en mi familia. Creyóseme entregado a los peligros de un amor indigno; y comenzaron a vigilar mis pasos.

Aunque nada que confirmase aquellos temores pudo descubrirse, mi padre creyó necesario alejarme de Buenos Aires; y hallándose próximo a marchar a Europa en una misión del gobierno, resolvió llevarme consigo.

El sentimiento que palpitaba en mi corazón tenía tanto de ideal, que más bien que amor era un culto. Su objeto entrevisto y desaparecido para siempre, habíase

tornado para mí un ser impalpable, una divinidad tutelar presente a toda hora en mi espíritu.

–Me seguirá más allá del océano –díjeme, y acepté resignado el proyecto de mi padre, quien aguardaba de mi parte una viva resistencia.

La noche anterior a mi partida, atravesaba yo la plaza del retiro. Era un martes de carnaval.

No obstante la luctuosa época que pesaba como un sudario sobre la hermosa metrópoli del Plata, sus habitantes se entregaban a una recrudescencia de alegría que abría sus teatros y llenaba sus calles de bulliciosas mascaradas.

Llegaba yo al centro de la plaza cuando una mujer encubierta bajo el capuchón de un dominó negro, y que venía seguida de varias máscaras empeñadas en reconocerla asiose con angustia a mi brazo; y volviendo en pos suyo una mirada de espanto:

–¡Caballero! –díjome al oído–, perdonad si dispongo de vuestra protección sin aguardar el permiso. Lo veis: me persiguen, impidiéndome ir a un sitio donde soy esperada con mortal impaciencia.

Y echó a andar esta vez también, sin aguardar una respuesta que yo no podía darle, profundamente impresionado por el acento de su voz que despertó en mi corazón, con toda su dulce melodía, el eco de aquella que cantó el Ave maris Stella en el templo del Socorro.

Ella conoció mi emoción.

–¡Os he contrariado! –exclamó–. ¡Perdón! otra vez. Pero considerad que en mi situación todo hombre me debía su amparo.

–¡Contrariarme! –prorrumpí con vehemencia–. ¡Ah! ¡Si pudiera ir así hasta más allá de este mundo, escuchando esa voz que encantó un día mi oído, bajo las bóvedas del Socorro!

A esta palabra, la encubierta se estremeció; y apartando vivamente su brazo del mío:

–Os dejo en libertad –me dijo– pues corto es el trayecto que me resta. Aceptad mi gratitud y acabad de obligarme, impidiendo que las máscaras de quienes me habéis libertado, y que veo en lo alto de la calle, intenten perseguirme.

Y se puso a bajar con paso rápido la calle de Santa Fe, que desciende al río.

A la mitad de aquella tortuosa pendiente, vila detenerse encender un fósforo, cuya llama hizo oscilar sobre su cabeza.

En el mismo instante una luz idéntica brillo bajo la fronda de un grupo de sauces en la ribera.

La encubierta, al verla, apresuró el paso, y desapareció en las tinieblas.

Quedeme inmóvil, fijos los ojos en la sombra que me la ocultaba; en la mente la imagen de la virgen de blanco velo y perfumada guirnalda, y en el corazón un sentimiento de punzante amargura que hasta entonces érame desconocido: mezcla de dolor y de rabia que me impulsaba a los más horribles proyectos. Habría

querido armar mi mano de un puñal para ir a sondear con él los misterios que se escondían bajo aquel grupo de sauces.

Por dicha, la razón, no obstante hallarme en la edad que la rechaza, vino a mostrarme lo que había de ridículo en mi cólera.

En efecto ¿qué derechos tenía yo en la existencia de esa mujer a quien un caso fortuito me acercara durante un espacio de pocos minutos? La fugitiva del dominó negro, o la celestial aparición de blanca guirnalda ¿no eran para mí igualmente desconocidas?

Sin embargo, desde aquella noche, ambas vivían en mi mente, y cuando evocaba la radiosa imagen de la una, aparecíame siempre bajo el negro capuz de la otra.

Preocupados así, el espíritu y el corazón, partí de Buenos Aires, atravesé el océano y fui a perderme como un átomo en el ruidoso tumulto de las grandes metrópolis europeas.

La vista de nuevos horizontes, la sucesión infinita de escenarios en que la vida se agita en todos sentidos; la contemplación de las grandes obras del arte; los estudios serios a que hube de consagrarme; y sobre todo, el carácter ideal que revisten los afectos del corazón en la temprana edad de la vida, quitaron a ese sentimiento su amargura dejándole solo aquello que en él hay suave y delicioso.

Así pasé un año entre París y Londres, trabajando con mi padre en el cumplimiento de la misión que allá lo llevara.

Llegó, en fin, el día anhelado del regreso.

¡Con qué gozo vi perderse en el horizonte las blancas costas de Inglaterra! ¡Qué impaciencia en esos días de expectativa encerrados en la abrumadora travesía del Atlántico!

Colón ante la amenazante actitud de sus compañeros, no sintió, sin duda, tan devoradora ansiedad por la suspirada aparición del continente divisado en el fondo de sus sueños; ni a su vista palpitaríale el corazón tan gozoso como a mí.

Pernambuco, Bahía, Río-Janeiro, Montevideo, parecíanme escalones ascendentes que me llevaban a la suprema felicidad.

Al cruzar el Plata creí volverme loco de gozo; y pasé la noche inclinado sobre la borda, contemplando las olas; pidiendo a sus murmullos nuevas de aquella criatura celestial aparecida y desaparecida entre las sombras de un misterio.

Llegamos a Buenos Aires, con la primera luz del alba, que bañó sus lucientes cúpulas de azulados tintes.

Yo interrogaba con una mirada ansiosa su vasta extensión.

–¡Tú la guardas en tu seno! –exclamaba–. ¿Cuál de tus almenadas azoteas, cuál de tus blancas bóvedas, cual de tus sombrosos vergeles la cobija? ¿Qué hace ahora? ¿Duerme reclinada con molicie en su lecho virginal? ¿Se despierta apartando con mano soñolienta los rizos de su negra cabellera? ¿Se baila triscando alegre con la onda de una fuente?

Desvariando así, saltaba a tierra y me internaba en las calles.

Contemplábalas con amor; habría querido besar el mármol de sus veredas, que había recibido la impresión de sus pasos.

Mi padre disipó aquel éxtasis, anunciándome que antes de entrar en la ciudad; y aun antes de ver a la familia debía dar al dictador cuenta de la misión que le confiara.

Y me llevó consigo a Palermo.

Rosas no estaba allí, y según se nos dijo debía hallarse en el campamento de Santos lugares, cuyo cuartel general estaba en el pueblo.

Al atravesar sus calles noté algo extraño en la expresión de los semblantes. Habríase dicho: una gran consternación, aún más, el rumoroso silencio de una terrible expectativa.

Fuenos imposible llegar a la presencia de Rosas, que se negaba a recibir aun a sus amigos.

Y como mi padre insistiera, dijéronle que el dictador había pronunciado una sentencia de muerte y no quería escuchar ninguna apelación.

Yo ignoraba quién fuera la víctima, y ya aquel fallo inexorable me horrorizó. ¿Cuál sería al saber que era una mujer?

Aparteme de mi padre, que se quedó aguardando una audiencia; y quise alejarme de ese lugar donde la mano del hombre iba a alzarse para destruir la obra de Dios. ¿Y en que, aun? ¡En su más bella creación! ¡Una mujer!

Y me alejaba aterrado; porque parecía sentir caer detrás de mí el fuego del cielo.

Mas las avenidas del pueblo estaban cerradas por dobles filas de soldados; y en todas, un imperioso ¡atrás! hízome retroceder.

Desesperado de poder sustraerme al horrible espectáculo, cuyos siniestros preparativos tenía a la vista, quise apurar contemplándolo todo su horror.

Y fui a situarme entre los grupos de curiosos que con estremecimientos de terror tenían fijos los ojos en un edificio aislado cuyo aspecto lúgubre denunciaba una prisión.

Un nombre, el nombre de Camila O'Gorman, mezclado a exclamaciones de conmiseración y a extraños relatos, corría de boca en boca entre la multitud.

Aquel nombre no me era desconocido: más de una vez habíalo oído pronunciar unido a homenajes de admiración tributados a una beldad.

–¡Tan joven y tan bella! –decía uno.

–¿La conoces? –replicaba otro.

–Entrevila solamente a la luz de una vela cuando bajaba del carro en que la traían presa. ¡Muchacha más linda!... ¡Y sin embargo, caer en tal aberración!

–¿Cuál es, pues, su delito?

–Amar.

–¡Amar! Delito universal.

–Pero el hombre a quien dio su amor estaba ligado al altar.

–Tú estás mal informado. Lo amó cuando era libre todavía. Ella lo ha declarado en el interrogatorio. Es una dolorosa historia.

El amante, inducido en error por la presencia de un rival favorecido con la influencia del padre de su amada, juzgola infiel a sus promesas y en un arrebato de desesperación, huyó de ella, y fue a pedir en un país extranjero las órdenes sagradas.

Camila lloró la ausencia de su amante. A su vez creyose también, olvidada; y no pudiendo arrancar del corazón su amor volviolo a Dios: hízose devota.

Pasaba largas horas en el templo, ora entregada a fervorosas plegarias, ora elevando al cielo, en himnos de adoración, el tesoro de melodía que antes era el encanto de los salones.

Un día, en medio de los esplendores de una festividad religiosa, entre la augusta solemnidad de los sagrados cánticos, Camila oyó una voz que hizo descender su alma de las celestes esferas.

Era la voz de su amante, que apartándose del sacro ritmo, tornose un amoroso reclamo.

Y sus miradas se encontraron; y sus almas sedientas de amor uniéronse otra vez olvidándolo todo:

Ella, el honor, la sociedad, la familia.

Él a Dios.

¡Huyeron!

Huyeron, y fueron a extender su proscripta felicidad en un paraje ignorado, en donde no pudieron descubrirla ni las investigaciones de un padre irritado, ni los emisarios de Rosas, armados con las aterradoras órdenes de su dueño.

Pero ¿qué podrá ocultarse al ojo celoso de un rival vencido?

Desde la fuga de los amantes, el pretendiente desdeñado de Camila consagrose a buscarlos con todo el rencor aglomerado en su alma.

Oculto bajo diversos disfraces, recorrió el país, desde los arrabales de Buenos Aires hasta las más lejanas provincias. Visitó las ciudades, las aldeas, las aisladas cabañas de los campos; registró los más apartados rincones de los pagos. Todo inútilmente.

Rendido de fatiga, enfermo de despecho, llegó una noche a un pueblecito extraviado en las selvas correntinas.

La hora era avanzada, y el reducido vecindario dormía entre las tinieblas.

El siniestro peregrino sentose al abrigo de un árbol que crecía a la puerta de una casita blanca, extendiendo sobre ella su espesa fronda.

Tiempo hacía que se hallaba allí, con la frente entre las manos, hundido en acerbos pensamientos, que contrastaban con la calina apacible de la noche.

De repente, unida a los acordes del piano, una voz melodiosa elevose en medio del silencio, cantando la doliente romanza del Sauce.

Al escucharla, el caminante se alzó con un salto de tigre; y arrojándose sobre el lomo de su caballo, se alejó a toda brida.

Pocos días después, una partida penetró a mano armada en el tranquilo pueblecito; y cercando la casita blanca arrebató de ella a Camila y su amante, que fueron traídos a la presencia de Rosas, y pocas horas después condenados a muerte.

Un redoble de tambores interrumpió al narrador. Las campanas del pueblo tocaron a plegaria; la puerta de la prisión se abrió, y del fondo de su oscuro portal arrancó un grupo de soldados en cuyo centro venía una mujer vestida de blanco y cubierto el rostro con las ondas de una larga cabellera negra.

A su lado caminaba un hombre, vendados los ojos y arrastrando penosamente una barra de grillos.

Ambos se mostraban serenos, y escuchaban sin terror las tremendas exhortaciones de la última hora.

–¿Quién viene al lado mío? –dijo de pronto el sentenciado.

–Yo –respondió su compañera de suplicio–. ¡No temas! aguárdanos la dicha de morir juntos.

Un grito de espanto se exhaló de mi pecho.

Aquella voz del dominó negro: ¡era la voz del Maris Stella!

Fuera de mí, en un acceso de locura, arrojeme con ademán agresivo entre el grupo de esbirros.

Dos bayonetazos me echaron a tierra sin sentido; pero no antes de haber entrevisto bajo el fúnebre cendal de su negra cabellera el divino perfil de aquella que deslumbró mis ojos en el templo del Socorro.

El coronel se quedó solo, sentado al borde del camino, en tanto que nosotros, atravesando las lindas callecitas del pueblo penetrábamos, poco después, en el antiguo caserío de Perdriel, a donde nos dirigimos.

A la mañana siguiente visitamos el paredón de nuestra memoria.

A su pie una verde alfombra de vegetación alzaba floridos sus exuberantes vástagos; en sus grietas anidaban las tórtolas, y en su negra cima una alondra enviaba al aire alegres cantos.

Fin de Camila O'Gorman

Noticia biográfica

Juana Manuela Gorriti nació en Horcones (Metán, provincia de Salta) en 1816. La familia de Juana Manuela fue de las primeras familias patricias y tanto su padre, José Ignacio Gorriti, como sus tíos, el canónigo Juan Ignacio Gorriti y el caudillo Pachi Gorriti, participaron activamente de la lucha emancipadora junto a Martín Miguel de Güemes y, más tarde, en la lucha entre unitarios y federales. El destierro del padre de Juana Manuela en 1831 a Bolivia fue motivo permanente de evocación dolorosa en su obra. Luego de su matrimonio con el boliviano Manuel Isidoro Bel-

zú, quien llegó a ser presidente de la república, Gorriti se trasladó al Perú, primero a Arequipa y luego a Lima. Luego de varios traslados entre Perú, Bolivia y Argentina, permaneció desde 1884 en Buenos Aires donde murió el 6 de noviembre de 1892.

Juana Manuela Gorriti perteneció a la generación del cincuenta y tres –también conocida como de la Constitución– junto con con Vicente Fidel López, Juan María Gutiérrez y Fray Mamerto Esquiú. Es autora representativa de esta promoción que ha concentrado su interés en la temática histórica. Está movida por las mismas preocupaciones que José Mármol y, como este, ella también padeció el destierro. De allí su hostilidad hacia Juan Manuel de Rosas y sus mazorqueros que aparecen en el escenario de sus relatos.

TEXTO 2

La textualización de Camila O'Gorman en la escritura de Juana M. Gorriti (fragmento)*

Por Amelia M. Royo

Introducción

Este trabajo tiene por objeto conocer el modo en que una escritura próxima en el tiempo traduce un hecho de enorme repercusión en la sensibilidad de los argentinos como lo fue el ajusticiamiento de Camila O'Gorman por la institución represora del régimen de Rosas.

Hablo de un texto cuya autoría responde a una personalidad bastante estudiada en las últimas décadas a raíz de los abordajes que atienden a marcas de género, merced a la relevancia que cobran los estudios develadores de la impronta femenina. Se trata de Juana Manuela Gorriti, tan conocida por su labor de cuentista de lo fantástico como por su persistencia en novelar el referente histórico. En ese cruce la autora ha incursionado en el relato centrado en personajes de existencia real, en unos casos vinculados a la historia familiar por su raíz vernácula en el Norte de la incipiente Nación Argentina. Así por ejemplo hay capítulos dedicados a Güemes o a los mismos Gorriti, de conocida participación en la gesta de la independencia.

* En *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*. Universidad Nacional de Jujuy, nº 19, 2001.

Me propongo hablar de "Camila O'Gorman", relato incluido en una sección de *Panoramas de la vida* (1876), titulada "Perfiles divinos", sintagma que anticipa el tratamiento de personas extraordinarias.

Las estrategias de textualización

Intentaré el análisis de un texto perteneciente al corpus que tematiza la historia nacional, en la larga circunstancia del rosismo. Con anclaje en uno de los episodios de más trágicos contornos como lo fue el fusilamiento de una mujer embarazada, por su pecado de amor, la escritora teje una trama pasible de ser leída en un registro ceñido al verosímil.

Por otra parte el texto presenta elementos asociados al sesgo ideológico en lo que respecta a la idea de nación, de tanta relevancia en el campo intelectual al que pertenece la autora por los años en que escribe estos "Perfiles divinos", título englobante del texto que me ocupa.

Al intentar condensar la trama reaparece esta impresión de que la estructura da cuenta de una inclusión en cadena y evidencia marcos sucesivos que van abriendo espacio para otras instancias hasta llegar al meollo argumental. El envoltorio más exterior ambienta la historia desde la perspectiva de la voz narradora (en un presente que evoca otro tiempo histórico) en el curso del diálogo aparentemente desprevenido de los paseantes por las cercanías de Santos Lugares.[1]

"–¡En mala hora evocara el coronel la lúgubre crónica del paredón!" (Gorriti, 1876: 371).

El diálogo sobre el sitio de la trágica evocación dispara la emergencia protagónica del Coronel G. que refiere un tiempo más remoto aún: aquel instante feliz de su enamoramiento inolvidable y platónico de la figura femenina que constituye el motivo central, Camila O'Gorman, aunque su nombre no se revela en esta secuencia, solo la voz: "El canto había cesado, y yo lo escuchaba todavía en mi corazón..." (p. 373).

Es en el contexto de esa versión que se accede al episodio de triste celebridad, pues el segundo narrador-protagonista instala en primer plano su desencanto amoroso y su alejamiento, tras comprobar que la mujer objeto de sus desvelos fluctúa entre la imagen de ángel y la encarnación del pecado.

Hasta aquí el enmarque incorpora datos que informan una alta dosis de verosimilitud, pues el protagonista parece este narrador que, a más de contar su frustración amorosa se declara en connivencia con el régimen.[2]

Es precisamente en la circunstancia de su vuelta al país que se produce el hecho que ingresa a la protagonista femenina.

Cabe aquí detenerse en un recurso: el de la construcción del personaje por la vía del rumor. El narrador del enmarque consecutivo es un interlocutor anónimo de un diálogo entre los curiosos que asisten a la ejecución. De esa voz innominada

se oye una segunda historia –en orden de aparición, pero primera en importancia–, se trata de la conocida fuga y persecución de Camila O'Gorman y Uladislao Gutiérrez (nombre ausente en todo el texto).[3]

Así, en el plano de los hechos referidos por una voz que emerge como rumor, el amante desdeñado por Camila –se trata de uno desplazado por el sacerdote, de quien no se tenía noticias hasta ahora (cf. supra)– sigue a la pareja en su huida y reconoce la voz de la mujer amada:

> "Al escucharla, el caminante se alzó con un salto de tigre; y arrojándose sobre el lomo de su caballo, se alejó a toda brida.
>
> Pocos días después una partida penetró a mano armada en el tranquilo pueblecito..." (p. 385).

Tal vez la clave pueda entreverse al desplazar el eje del análisis al vector ideológico.

Concretamente en "Camila O'Gorman" el actante sin nombre, identificado como el Coronel G. es el que confiesa profundo amor[4] por la protagonista, razón que lo aleja de Buenos Aires por acompañar la misión diplomática del padre.

El clímax del cuento se produce en el instante en que el Coronel G. asiste al escenario donde se producirá la ejecución, y es ahí donde reconoce la voz de la amada, única evidencia sensible entre el ideal y su objeto: "Aquella voz del dominó negro: era la voz del Maris Stella!" (p. 385) –adviértase hasta dónde la sustitución de la persona concreta por su voz, es una constante como marca de suspenso.

¿Cuál es, entonces, la relación entre este tipo de relato histórico y el planteo ligado a la conciencia de nación?

En realidad es posible relevar en un amplio sector de la producción de Gorriti un motivo recurrente como es la vuelta. Así, en "Una ojeada a la patria" (segmento de Gubi Amaya, Memoria de un salteador como en La tierra natal (1889), la narradora protagonista describe una naturaleza pletórica de historia y autobiografía. Se puede hipotetizar que una "narrativa del retorno" implícitamente estaría proyectando la imagen de una nación devastada por el régimen. Así, el sujeto de la vuelta, que es el mismo de la escritura, es la conciencia del viejo orden que sobrevive y está llamada a restaurar –valga la paradoja– la construcción nacional en tanto comunidad heredera de la gesta independentista. Comunidad imaginada –en términos de Anderson– por el proyecto liberal, al que suscribe la autoría.

Exactamente aquí ancla la estrategia con la que la escritura impugna determinadas complicidades de los argentinos que no vivieron proscripciones ni exilios durante el mandato de Rosas. Es decir aquellos que a su retorno de misiones oficiales encomendadas por el poder también comprueban el efecto devastador y cruel de la tiranía.

El Coronel G., como narrador-actor, en diálogo con el yo que introduce el plano-marco de todo el texto, es un personaje trágico. Vive el desgarramiento de haber vuelto a la patria a saciar la añoranza de una ciudad que evoca con rostro de mujer, y de encontrarla convertida en cadalso.

Notas

1. Según documentación histórica, Santos Lugares fue una antigua misión franciscana luego convertida en asiento de regimiento. En 1838, Rosas instala una guarnición, ampliada en cárcel, célebre por los fusilamientos, trabajos forzados y demás desquicios represivos (Kismerman, 1973: 4). El dato está puesto precisamente para orientar la remisión a ese otro tiempo evocado.

2. "Mi padre disipó aquel éxtasis, anunciándome que antes de entrar en la ciudad; y aún antes de ver a la familia debía dar al dictador cuenta de la misión que le confiara" (Gorriti: 1876:380). La cita demuestra que el comisionado no es el narrador, pero se desprende su pertenencia a las familias federales.

3. Conviene mencionar que la identidad que reconstruyo tiene apoyatura en documentos de época, concretamente la carta que Miguel García envía al brigadier Rosas para denunciar la fuga. Allí se presenta a Gutiérrez como encargado de la parroquia de Nuestra Señora del Socorro. Las cartas que firma Adolfo O'Gorman, como padre afligido, dan cuenta de un rapto de su hija y por supuesto acusan al sacerdote como reo y culpable de haberse aprovechado de su rol eclesiástico (cfr. Kisnerman: 1973: 4-5).

4. "El sentimiento que palpitaba en mi corazón tenía tanto de ideal, que más bien que amor era un culto. Su objeto entrevisto y desaparecido para siempre, habíase tornado para mí (sic) un ser impalpable, una divinidad tutelar presente á (sic) toda hora en mi espíritu". Casi es innecesario observar las marcas de la escritura romántica de las que la autora hace gala, en este y en otros textos.

Bibliografía

Anderson, Benedict (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gorriti, Juana Manuela (1876). *Panoramas de la vida*, Tomo II. Buenos Aires: Imprenta y Librería de Mayo.

Hahn, Oscar (1982). "Juana Manuela Gorriti y la gravitación de las creencias". En *El cuento fantástico hispanoamericano en el siglo XIX*. México: Premia.

Kisnerman, Natalio (1973). *Camila O'Gorman: el hecho histórico y su proyección literaria*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Instituto de Literatura Argentina "Ricardo Rojas".

Martul Tobio, Luis (1993). "Lo sobrenatural en un cuento de Juana M. Gorriti". *Panoramas de Nuestra América*, N° 2, México: UNAM.

Molina Petit, Cristina (1994). "La ideología del 'sitio' de la mujer". En *Dialéctica feminista de la Ilustración*. Madrid: Anthropos.

Orce de Roig, María Eugenia (1986). "Juana Manuela Gorriti: recuerdo, creación y realidad". En *Argentina en su literatura*, Tucumán: INSIL (UNT).

Pratt, Mary Louise (1993). "Las mujeres y el imaginario nacional en el siglo XIX". *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, a. XIX, n° 38, pp. 51-62.

Royo, Amelia Marta (1999). "Juana M. Gorriti: Una perspectiva de la tiranía de Rosas". En *Litterae*, n° 8, pp. 389-411.

TEXTO 3

Camila, de María Luisa Bemberg*

La pasión manda

Por Santiago García

Camila está basada libremente en la historia de una joven de familia aristocrática llamada Camila O'Gorman y su trágico final, fusilada junto con su amante y compañero, Ladislao Gutiérrez, un cura que dejó los hábitos y se fugó de Buenos Aires junto a ella en diciembre de 1847. Instalados en Corrientes, donde gozaban del aprecio de la población, fueron reconocidos, apresados y finalmente fusilados el 18 de agosto de 1848, por orden de Juan Manuel de Rosas, en cumplimiento de las leyes vigentes en aquel entonces. En el momento del fusilamiento ella estaba embarazada. La muerte de ambos fue mucho más que un hecho en sí mismo, la oposición se burlaba de Rosas y del escándalo que suponía la fuga; la Iglesia ejercía presión y los defensores del gobierno lo instaban a tener mano dura. Por ese motivo es que la película *Camila* es mucho más valiosa, es una crítica que excede a un período o a un gobierno, es más bien una denuncia a la intolerancia y a los manejos políticos de todos los grupos de poder, donde las víctimas terminan siendo dos jóvenes apasionados.

* Publicado en revista *Leer Cine*. Texto disponible en <www.leercine.com.ar>.

Éxito y calidad

Camila se estrenó en mayo de 1984 y fue filmada cuando regresábamos a la democracia. Los temas del film pegaron muy profundo en el público local; la película llevó dos millones y medio de espectadores, convirtiéndose en uno de los mayores éxitos de la historia del cine argentino y en uno de los pocos donde la popularidad iba de la mano con la calidad artística. Premios internacionales y una nominación al "Oscar" como Mejor Película Extranjera, fueron las valoraciones que tuvo el film más allá de nuestras fronteras. María Luisa Bemberg inicia el film con un prólogo donde la abuela de la protagonista –La Perichona, vieja amante de Liniers, recluida en el mirador, como una vergüenza familiar– le pregunta al llegar a la estancia: "*¿Te gustan las historias de amor?*", Camila, aun niña, le contesta: "*No sé*". Hay tanta profundidad y complejidad en este breve diálogo, que solo un espectador poco despierto podría ignorar que estamos frente a un film realmente valioso. *Camila* es un film político que denuncia los mecanismos de poder de las instituciones que siempre dominaron al país y, también, una denuncia contra los valores morales represores de la Argentina católica que aun hoy persisten (hace poco se prohibió, en el conurbano bonaerense, homenajear a Camila y Ladislao con una estatua). Y *Camila* es aún más. Es, como muchas otras mujeres directoras lo han entendido en el mundo, un ensayo sobre el amor y el contradictorio rol que las mujeres deben jugar frente a él en la sociedad. Desde siempre, Bemberg denunció un patriarcado que afecta a hombres y a mujeres y que –entre otras cosas– se opuso desde siempre al placer y a la felicidad de las personas. No es accidental que todo este interesante entramado ideológico viniera de una mujer directora.

Un cine propio

Cuando tenía casi sesenta años, María Luisa Bemberg estrenó *Momentos*, su primer largometraje. A la edad en que la sociedad le dice a las personas que tienen que jubilarse y donde particularmente las mujeres ya no son tenidas en cuenta, ella inició una breve, pero imprescindible, filmografía que marcó un antes y un después en la historia del cine argentino. Había escrito dos largometrajes, *Crónica de una señora* (1971) y *Triángulo de cuatro* (1974) y dirigido dos cortometrajes que ya marcaban tendencias en su cine posterior. Bemberg tuvo éxito con la mayoría de sus films; por sus temas y su talento se convirtió en la directora de cine más importante de la historia del cine argentino. Cuando ella empezó a filmar, estaba prácticamente sola, cuando terminó su filmografía y en parte gracias a ella, las mujeres estaban llegando con mayor facilidad a la dirección. *Camila* fue su mayor éxito, aunque algunos creen que *Miss Mary* fue su largometraje más logrado. Lo cierto es que su búsqueda no cesó nunca y film tras film fue evolucionando. *Yo, la*

peor de todas, biografía de Sor Juana Inés de la Cruz, basada en el libro de Octavio Paz, es una de las reflexiones más lúcidas y valientes que se han hecho sobre la relación de la mujer con el conocimiento y la cultura. "El convento o el matrimonio" eran las opciones para la mujer, como dicen en *Yo, la peor de todas* y también en *Camila*. Sor Juana eligió el convento porque allí estaba el conocimiento, pero Camila se rebeló contra esta regla.

Belleza y erotismo

Camila es un film de una gran belleza visual, enmarcado en una fotografía artificial que enfatiza el costado de cuento de amor y su retrato no literal del mundo. Porque lo que hoy se impone por encima de todo en este extraordinario melodrama es la apasionada historia de amor. Desde el comienzo, el film pone énfasis en ello. Desde que se conocen, hasta cada momento en el confesionario son de un romanticismo notable. Y Bemberg encara esta historia de amor sin dejar de lado el erotismo, el deseo de los protagonistas y la forma en que lo van asumiendo más allá de las convenciones sociales y de los propios caminos que ellos han elegido para la vida. Sin duda la rebelde y lúcida Camila es quien da los primeros pasos, pero Ladislao le corresponde desafiando a todo el orden ("*el matrimonio es el orden*", dice el imperante padre de Camila). Pocos films argentinos habían encontrado la forma de manifestar una pasión carnal y prácticamente ninguno había tratado ese erotismo desde el punto de vista de la mujer. El deseo de la mujer está todo el tiempo en un primer plano en el film. Ese protagonismo hace necesaria una mención a la actuación de Susú Pecoraro, inolvidable Camila que consigue darle a este personaje uno de los rostros más queridos que se hayan visto en nuestra pantalla. Su rostro se volvió inmortal gracias a este film y es por ella también que Camila nunca será olvidada.

Emoción y coraje

Si el erotismo está presente, también lo está la emoción. La valentía de ambos y la seguridad con la que se aman es de alto vuelo: "*Quiero alguien de quien poder estar orgullosa, quiero salir a la calle y poder gritar su nombre*", dice Camila cuando habla con otras chicas sobre el amor, sin que ellas supieran todavía realmente a quién se refería. El romanticismo auténtico que posee se vive en cada imagen, en cada palabra, en toda la película y, en particular, en su final, uno de los más conmovedores de la historia del cine argentino. Siguiendo las reglas del melodrama, los amantes superan toda barrera, incluyendo la de la muerte. Volviendo a la pregunta inicial del film: "*¿Te gustan las historias de amor?*", la respuesta: "*No sé*", de Camila, se resignifica por completo al final del film. Nos pueden gustar o no las historias de amor, pero en definitiva no se eligen. Aquello que está latente en nosotros puede no despertar jamás. Si lo hace, como les pasó a Ladislao y a

Camila, no existe gobierno, religión o persona que puedan hacer algo por detenerla. Ese es el tema de *Camila*, ese es el secreto que la hace atemporal y universal.

Camila

Fecha de estreno: 17 de mayo de 1984
Duración: 105 minutos
Dirección: María Luisa Bemberg
Guion: María Luisa Bemberg, Beda Docampo Feijóo, Juan Bautista Stagnaro
Fotografía: Fernanda Rivas
Montaje: Luis César D'Angiolillo
Música: Luis María Serra
Intérpretes: Susú Pecoraro, Imanol Arias, Héctor Alterio, Elena Tasisto, Mona Maris, Juan Leyrado, Boris Rubaja, Carlos Muñoz, Héctor Pellegrini, Claudio Gallardou, Zelmar Gueñol, Jorge Hacker.

Filmografía de María Luisa Bemberg

El mundo de la mujer (corto, 1972)
Juguetes (corto, 1978)
Momentos (1981)
Señora de nadie (1982)
Camila (1984)
Miss Mary (1986)
Yo, la peor de todas (1990)
De eso no se habla (1993)

Capítulo II
Finalidad social del texto. Secuencias de base textual. Voces enunciadoras

Mónica García

Objetivos y actividades

Ningún texto se produce en forma aislada, sino que se construye en un contexto social y en el marco de una determinada práctica. El ámbito social en el que se elabora, el enunciatario y la intención comunicativa del enunciador condicionan las características textuales y los distintos momentos o fases del texto. En definitiva, los textos se producen en función de un objetivo comunicacional, a partir de aquello que se quiere transmitir al enunciatario.

¿Qué pretende lograr el emisor a partir del texto que realiza? Podemos apuntar tres grandes objetivos o finalidades que subsumen el repertorio múltiple –virtualmente infinito– de textos: contar una sucesión de hechos del pasado (narrar); dar cuenta de un proceso (explicar); fundamentar una postura (argumentar). También se establecen otros objetivos igualmente relevantes (describir, instruir, dialogar) que, para los fines de la ejercitación, consideramos integrados en la narración, la explicación y la argumentación.

En el Capítulo I, hemos identificado los elementos paratextuales, los géneros discursivos, los temas y sus respectivas funciones como primer abordaje a una fuente. El propósito de este capítulo es brindar las estrategias necesarias para reconocer la finalidad social de un texto –el efecto semántico que *se pretende lograr* en el enunciatario, más allá del efecto real que se produce en el encuentro con el lector– y cómo se relaciona ese fin con las secuencias internas que lo estructuran.

Las actividades de este capítulo procuran, por lo tanto, que el estudiante realice una lectura global del texto, en función de la intencionalidad que lo origina y de las distintas maneras de organizar la información que esta conlleva.

Los interrogantes que nos orientan son los siguientes: una vez reconocidas las condiciones de producción, circulación y recepción de un texto a partir de su paratexto, ¿cómo reconocemos qué intención tiene su enunciador al producirlo? ¿Qué características textuales (léxicas, gramaticales y estructurales) se relacionan

con esa intención? ¿Qué función o funciones cumple cada modo de organización de la información dentro de un texto en relación con la dominante? ¿Por qué es importante tener en cuenta estos aspectos en el momento de leer un texto? ¿Y al producirlo? Estas y otras preguntas son las que debería hacerse un lector al enfrentar un texto desconocido.

Como dijimos, reconocer los paratextos y leerlos adecuadamente antes de ingresar en el texto nos permite activar de manera contextualizada los saberes previos almacenados en la memoria y anticipar así, en muchos casos, la finalidad del texto. A continuación, será posible confirmar o reformular las hipótesis establecidas por los elementos paratextuales. En este proceso, se van incorporando datos nuevos a otros ya conocidos por el lector, quien en su esfuerzo para construir el sentido del texto, va completando lo no dicho explícitamente por medio de inferencias. Es entonces cuando vuelve a reflexionar sobre la función del texto, la intencionalidad del enunciador y las marcas textuales que le permiten sacar conclusiones sobre estos aspectos.

En cuanto a la propuesta que se presenta a continuación, es recomendable que se sigan las actividades en el mismo orden en que están planteadas, debido a que han sido pensadas en un sentido espiralado: las consignas van retomando reflexiones realizadas previamente y se enlazan con las que vendrán a continuación.

En definitiva, se espera que el estudiante-lector adquiera autonomía en el proceso de lectura y que reconozca la importancia de la relación que se establece entre la función social de un texto, su forma y su contenido.

Al final del apartado se presenta una actividad integradora que procura interrelacionar las habilidades desarrolladas en el capítulo, es decir, los conceptos de finalidad social, secuencia de base textual y secuencia dominante.

Secuencia textual

Los textos poseen una dimensión enunciativa por la cual, en función de la situación comunicativa para la que fueron previstos, presentan un modo particular de construcción del enunciador, del tema y del enunciatario a quien van dirigidos. Además, como hemos visto en el Capítulo I, responden a características genéricas vinculadas con prácticas discursivas histórica y socialmente determinadas.

Pero también, a raíz de la finalidad que poseen, los textos presentan características composicionales que remiten a formas prototípicas de organización de la información llamadas secuencias textuales. Según Jean Adam (1992), tanto al leer como al producir textos, los sujetos reconocen modos de encadenamiento de proposiciones que poseen una organización interna propia y una autonomía relativa, en cuanto establecen relaciones de dependencia/independencia con el conjunto más vasto del que forman parte: el texto.

Ese encadenamiento prototípico da como resultado una secuencia que será predominantemente narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa, instruccional o dialogal. Sin embargo, como sostiene Adam, es difícil encontrar textos compuestos por un solo tipo de secuencia ya que, por lo general, en un mismo texto conviven diversas secuencias, aunque suele haber una que predomina por sobre el resto, aquella que se vincula más directamente con el propósito del enunciador. Se trata de la secuencia dominante. En una novela, por ejemplo, podemos encontrar secuencias dialogales, descriptivas, narrativas, argumentativas y explicativas, pero como el propósito del autor es contar una historia, diremos que en una novela la secuencia dominante es la narrativa.

En este capítulo nos detendremos, específicamente, en tres tipos de secuencias: la narrativa, la explicativa y la argumentativa, por ser las que hallamos más frecuentemente en el ámbito académico.

1. Lea el siguiente texto y las explicaciones sobre la secuencia narrativa que figuran a continuación.

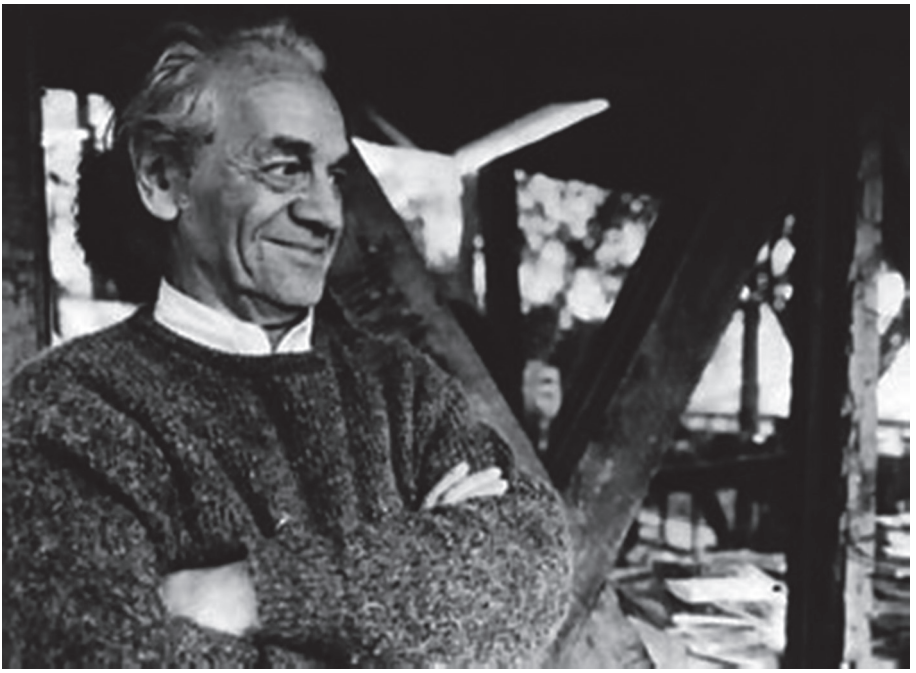
Biografía de Nicanor Parra

Nicanor Parra Sandoval es un poeta chileno que, junto con Gabriela Mistral, Pablo Neruda y Vicente Huidobro, es considerado uno de los grandes de la poesía de su país, y una de las mayores voces de la lírica latinoamericana.

Nació el 5 de septiembre de 1914 en San Fabián de Alico, una aldea cercana a la ciudad chilena de Chillán, situada a unos cuatrocientos kilómetros al sur de Santiago de Chile, la capital.

Sus padres, Nicanor Parra, profesor de música, y Rosa Clara Sandoval Navarrete, quien también cantaba y tocaba la guitarra, fundaron una verdadera dinastía de artistas. Varios de sus nueve hijos se dedicaron a la música, entre ellos Violeta, autora de "Gracias a la vida" y "Volver a los 17", y Roberto, en cuyas décimas se inspiró *La Negra Ester*, una de las obras más exitosas del teatro chileno.

Nicanor terminó el bachillerato en su población natal y se trasladó a Santiago para graduarse como profesor de Mecánica Teórica y Matemática. Gracias a una beca que recibió del Institute of International Education, estuvo durante tres años en la Universidad de Brown, en Estados Unidos. De vuelta a su país fue nombrado director interino de la Escuela de Ingeniería de la Universidad de Chile (1948) y un año más tarde, gracias a una nueva beca, esta vez del Consejo Británico, se trasladó hasta Inglaterra, donde permaneció dos años más.



Nicanor Parra
Fuente: www.biografiasyvidas.com.

En 1951 regresó a su país para seguir con su labor docente en la Universidad, hasta que la Fundación Guggenheim lo condujo nuevamente a Estados Unidos para continuar sus estudios en el campo de la Física, lo que le supuso una intensa actividad investigadora que no le impidió desarrollar el ejercicio poético.

Inició su labor literaria en 1937, con la publicación de *Cancionero sin nombre*, aunque ya en 1935 había aparecido el cuento "Gato en el camino", en *La Revista Nueva*. El *Cancionero sin nombre* fue relegado por el propio autor a su prehistoria poética, aunque se destaca por su estilo antihermético, en el ámbito de una corriente que propugna el retorno a la claridad expresiva.

De 1954 es *Poemas y antipoemas*, su obra fundamental, compuesta por tres partes: Cantos a lo humano, Poemas y Antipoemas. En esta obra abandonó su poesía hasta entonces simbólica y desesperanzada por otra más folclórica, irónica, de acentos escandalosos y muy vinculada a la realidad. El libro fue acogido como una obra revolucionaria en el ámbito de la poesía hispanoamericana de aquellos años. Sobre todo en Chile, dominado entonces por el tono solemne y grandioso de Pablo Neruda, el coloquialismo del autor significó un profundo cambio e introdujo un modelo alternativo, abierto a la ironía y el humorismo. La antipoesía planteaba una reacción contra la función metafísica de la poesía y su sacraliza-

ción y se adhería a una línea fundamentalmente antirromántica, comprometida políticamente y desmitificadora.

A partir de allí se le conoció como el antipoeta por excelencia, lo que tuvo confirmación en *La cueca larga* (1958). Esta obra, que alude en su título al ritmo musical chileno por excelencia, desarrolla el tono antirretórico y popular, abriéndose a las canciones, también debido a la relación del poeta con su hermana, la célebre cantautora Violeta Parra.

La década de 1960 fue especialmente activa en cuanto al número de publicaciones de Parra y brillante por sus aciertos. *Versos de salón* (1962) cambió el sujeto pasivo de los antipoemas por un sujeto activo, muy agresivo y delirantemente enérgico; *Discursos*, que apareció el mismo año, fue publicado junto con Pablo Neruda. Le siguieron *Manifiesto* (1963) y *Deux Poèmes* (1963), en edición bilingüe en francés y español.

Canciones rusas (1967) es más elaborado y alterna la antipoesía con la recuperación de un lirismo intimista. En 1969, la publicación de *Obra gruesa* permitió reunir en un solo volumen la "antipoesía" del autor con la incorporación de nuevos textos. Ese mismo año obtuvo el Premio Nacional de Literatura, que lo consagró definitivamente.

Artefactos (1972) inaugura una nueva etapa de su obra: es un libro en forma de caja, que contiene decenas de postales en las que se establece una contraposición entre palabra e imagen. El punto en común de estos textos es la exasperación del sarcasmo, que intensifica su efecto gracias al estilo epigramático. Alrededor del poeta empezaron a manifestarse algunas voces de desacuerdo, precisamente por la ironía feroz que a veces parece lindar con el cinismo. Las polémicas se hicieron más encendidas después de los dramáticos acontecimientos de 1973, cuando el autor fue acusado de mantener una postura ambigua respecto de la dictadura militar.

La última fase de su poesía está representada sobre todo por *Sermones y prédicas del Cristo de Elqui* (1977), seguida de *Nuevos sermones y prédicas del Cristo de Elqui* (1978). Inspirándose en un personaje extravagante de la actualidad chilena, el poeta creó a través de esta pantalla un efecto de extrañamiento.

Al mismo tiempo, estas obras atestiguan la relación constante del autor con el mundo popular, del que extrae continuamente elementos sugerentes, en formas renovadas. La compilación *Hojas de Parra* (1983-1996) y *Poemas para combatir la calvicie* (1996) son sus más recientes publicaciones.

Nominado muchas veces sin éxito para el Premio Nobel, recibió en cambio muchos otros como el Internacional Juan Rulfo, el Prometeo de Poesía, el Municipal de Santiago, el Juan Said de la Sociedad de Escritores de Chile, el del Sindicato de Escritores de Chile, el Bicentenario y, en 2001, el X Premio Reina Sofía de Poesía Iberoamericana. Además, su trabajo poético ha sido estudiado en varias de las

más importantes universidades de Estados Unidos, donde se han filmado incluso dos películas sobre su vida y su obra, partiendo de varios de sus recitales.

Fuente: http://www.biografiasyvidas.com/biografia/p/parra.htm (adaptación).

Secuencia narrativa

La finalidad social de un texto determina su secuencia dominante, más allá de su extensión relativa. Si bien las secuencias pueden alternarse, la dominante está asociada a la finalidad principal del texto.

Cuando el enunciador tiene la intención de contarle al enunciatario una serie de hechos (reales o ficcionales) que implican la alteración de un estado de cosas inicial, predominará una secuencia textual narrativa, por ejemplo, como sucede en una noticia. En ese caso, decimos que la secuencia dominante de una noticia es la narrativa. Pero también encontramos secuencias narrativas en un texto cuya función social no es contar hechos, como en un artículo de opinión, que será predominantemente argumentativo. En este último caso, la secuencia narrativa no será la dominante, sino que estará al servicio de la argumentación. Un ejemplo puede ser la narración de una anécdota dentro de esa nota de opinión.

Cuando la secuencia es narrativa, los hechos mantienen entre sí alguna relación que les da el carácter de unidad, por ejemplo, la intervención de una misma persona o grupo de personas, la aparición reiterada de un objeto, el desarrollo en un mismo lugar, etcétera.

La secuencia narrativa se caracteriza por presentar distintos momentos: una situación inicial (previa al conflicto o transformación), un proceso transformacional (dividido en tres fases: inicio, complicación y resolución) y una situación final (posterior a la transformación).

Por otra parte, habrá una doble relación entre los eventos narrados: un vínculo temporal, dado que los hechos se sucedieron unos a otros, y una relación causal, puesto que cada hecho suele ser consecuencia de otros sucedidos previamente y a su vez podría ser causa de los siguientes. Estas relaciones témporo-causales suelen verse reforzadas por la presencia de conectores, tales como *anteriormente*, *mientras*, *actualmente*, *luego* (temporales) y *porque, ya que, debido a, gracias a* (causales), entre otros.

Resulta pertinente aclarar que el orden en que se presenten los hechos puede ser variable y esto dependerá, en parte, del género al que pertenezca el texto. Por ejemplo, un relato policial suele comenzar por el crimen ya cometido –lo que Gérard Genette denomina *in media res*–, luego hace un *racconto* de los acontecimientos anteriores al hecho en busca de pistas y sospechosos para, finalmente, adelantarse hacia el momento de la investigación policial y descubrir al culpable. Si los hechos

se narraran en forma cronológica, el lector sabría desde un principio quién es el criminal y se rompería el enigma.

2. A partir de los elementos paratextuales, reconstruya las condiciones de producción, circulación y recepción de "Biografía de Nicanor Parra". Vincule esa información con el modo en que se construye el enunciador, qué saberes exhibe, qué valores muestra con el fin de que el destinatario los comparta, con qué finalidad pueden leer un texto como este, en qué ámbito puede circular y a qué género pertenece.

3. Sobre la base de la respuesta anterior, identifique la secuencia dominante del texto leído y enumere las características que permitieron su reconocimiento.

Ejemplo de resolución
Se trata de una secuencia dominante _____, ya que el enunciador narra una serie de sucesos, en este caso reales, que implican un proceso transformacional. Se trata de los hechos acaecidos durante la vida del escritor chileno Nicanor Parra, desde su nacimiento hasta sus premiaciones literarias más recientes.

• Otra característica es que hay unidad entre los hechos que está dada por _____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

• Por otra parte, se presenta una situación de equilibrio inicial y otra final. En la biografía, la situación inicial está dada por _____
_____
_____
_____y la situación final es _____
_____
_____

• Además, se produce un proceso transformacional dividido en las siguientes fases o momentos: _____
_____
_____
_____
_____

· Hay una relación temporal y causal entre los hechos que se narran, ya que
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

4. Sintetizar cada uno de los momentos que presenta la secuencia.
Ejemplo de resolución
a) Situación inicial: La vida del escritor antes de ser reconocido como tal: su origen y la constitución de su familia.

b) Proceso transformacional:
· Inicio: _____
_____
_____

· Desarrollo/Conflicto: _____
_____
_____

· Finalización/Resolución: _____
_____
_____

c) Situación final: _____
_____
_____

5. Establezca al menos tres relaciones temporales y/o lógicas causales entre los eventos narrados.
Ejemplo de resolución
Parra asistió a la Universidad norteamericana de Brown *gracias a* la beca del Institute of International Education.
· _____
_____
_____

· _____
_____
_____

· _____
_____
_____

6. Indique términos o expresiones que le hayan permitido identificar la secuencia dominante.

Ejemplo de resolución

La palabra "biografía" que está en el título expresa el propósito principal del texto, narrar la historia de vida de una persona reconocida, en este caso, del poeta chileno Nicanor Parra.

· El uso de algunos conectores y referentes temporales permite establecer que hay una sucesión cronológica entre los eventos narrados, como en los siguientes casos: _____
_____
_____
_____

· Las relaciones causales entre los hechos están dadas por una serie de conectores y verbos que las establecen, como _____
_____
_____
_____

· Los verbos empleados para narrar los hechos se encuentran predominantemente en pretérito, por ejemplo: _____
_____
_____
_____

· Por momentos, el enunciador hace comentarios sobre los hechos que narra. En esos casos, ya no emplea los verbos en pretérito, sino en _____, como se puede observar en los siguientes ejemplos: _____
_____
_____

7. Sobre la base de su experiencia como lector, enumere al menos cuatro géneros discursivos cuya secuencia dominante sea narrativa.
Existen varios géneros discursivos cuya secuencia dominante es narrativa, a saber: la biografía, _____
_____, _____
_____
_____y _____

Secuencia explicativa

Los textos con secuencia explicativa dominante se caracterizan por presentar una relación asimétrica entre el enunciador y el enunciatario de esa explicación. Para decirlo de otro modo, el primero tiene un saber consensuado que quiere dar a conocer a un enunciatario entre cuyas características se prevé que posee un nivel de conocimiento, de profundidad o de reflexión menor sobre ese saber. Por ello es frecuente que el discurso se organice en torno de un interrogante explícito o sobreentendido ("¿qué es?", "¿cómo se produce?", "¿por qué se determina?") que desencadena la explicación por parte del enunciador. Veamos un ejemplo:

> Estudiante: –Profesor, ¿qué es una metáfora? [*Interrogante*]
>
> Docente: –Una metáfora es una figura retórica que consiste en una comparación abreviada entre dos elementos que pertenecen a distintos dominios pero que guardan entre sí alguna semejanza. Implica la traslación del sentido literal de una voz a un sentido figurado. Por ejemplo: "El laberinto de la vida" [*Explicación por medio de una definición*]

Los discursos expositivo-explicativos se constituyen como un entramado de proposiciones articulado por relaciones lógicas del tipo causa/efecto, razón/resultado, enunciado general/ejemplo, afirmación/justificación. Por esta razón, la interpretación de los textos cuya secuencia dominante es explicativa requiere un mayor tiempo de procesamiento de la información que la de los textos narrativos.

Los textos predominantemente explicativos se caracterizan por la claridad en el uso del lenguaje. Desde el punto de vista discursivo, los textos con estas características tienden a borrar las marcas de subjetividad con el fin de producir un efecto de objetividad. Por ejemplo, evitan el uso de la primera persona, de los verbos vinculados con la comunicación de sentimientos del enunciador, de valoraciones o evaluaciones, entre otras marcas subjetivas. Desde el punto de vista retórico, apelan a distintos recursos para llevar a cabo la explicación con el fin de que el enunciatario logre la comprensión: definiciones, reformulaciones, comparaciones, ejemplos, conceptualizaciones y explicaciones por la función o causales, entre otros.

En cuanto a la secuencia, cuando la explicación se ofrece en el ámbito académico, se suele suscitar el interés del enunciatario en la cuestión (interrogante) presentando el problema como algo que merece ser explicado. En este ámbito es muy importante indicar el enfoque disciplinar o teórico desde el que se abordará el tema. Por eso, en el ámbito académico, los textos cuya finalidad es explicar un tema suelen seguir el siguiente esquema típico:

- Presentación / marco
- Planteo del problema (explícito o implícito)
- Respuesta al problema
- Evaluación conclusiva (ocasionalmente, se evalúa la explicación propuesta)

Entre los géneros discursivos que tienen esta secuencia dominante, se encuentran las entradas de diccionario, las entradas de enciclopedia, la respuesta a pregunta de parcial, el informe de lectura, la reseña descriptiva, el capítulo de manual y el artículo de divulgación, entre otros.

1. Lea el siguiente texto.

> **Repetición**. Procedimiento retórico general que abarca una serie de figuras de la elocución o la construcción del discurso. Consiste en la reiteración de palabras idénticas (reduplicación), o de igualdad relajada (paronomasia) o bien en la igualdad de significación de las palabras (sinonimia sin base morfológica).
>
> La repetición puede darse en contacto, es decir, en palabras contiguas o bien a distancia. Su efecto estilístico es rítmico, melódico, enfático. Por otra parte, este recurso redunda en un plus del sentido semántico de la frase o palabra que se repite.
>
> También son casos de repetición las reiteraciones de fonemas o morfemas, como la aliteración, la paronomasia y la rima, por ejemplo.
>
> Beristáin, Helena (1995). *Diccionario de retórica y poética*. México: Porrúa.

2. Reconstruya la situación comunicativa (enunciador, propósito, enunciatario, ámbito de circulación, género discursivo, función social). Para ello, previamente observe qué saberes tiene el enunciador y plantee una hipótesis acerca de qué objetivos puede tener el lector de este texto.

3. Formule el interrogante que intenta responder este texto (la cuestión).

_____

_____

_____

_____

_____

4. ¿Cuál es la respuesta del enunciador al interrogante planteado en el punto anterior?
Ante la pregunta _____
_____, Helena Beristáin responde que
_____
_____
_____
_____
_____

5. Como lector de este texto, ¿qué saberes previos es necesario aplicar para poder comprenderlo? ¿Hay alguna información nueva que requiera una investigación de su parte para poder entender completamente el texto? En ese caso, ¿cómo procedería como lector?

6. Hemos dicho que los discursos expositivo-explicativos se constituyen como un entramado de proposiciones articulado por relaciones lógicas del tipo causa/efecto, razón/resultado, enunciado general/ejemplo, afirmación/justificación. Relea el texto "Repetición". Reconozca y copie al menos dos de estos tipos de relación. Explique qué le aportan al lector para lograr la comprensión.

Ejemplo de resolución
En este texto se plantea una relación lógica del tipo enunciado general/ejemplo, como puede observarse en el siguiente fragmento:
_____
_____
_____
_____. De este modo, el lector puede
_____
_____
_____
_____

. _____
_____
_____
_____

7. Para lograr la simetría entre los saberes del enunciador y el enunciatario, el primero de ellos intenta ser claro, por ello suele recurrir a la conceptualización y reformulación;

es decir que, frecuentemente, el concepto expresado se parafrasea en un lenguaje más sencillo o se expande explicitando algunos de sus aspectos.

7.1. En el texto leído, identifique un caso de reformulación y explique qué le aporta al lector ese parafraseo.

En el texto leído se realizan reformulaciones, un ejemplo de ello es el siguiente:

_____
_____
_____
_____
_____
_____. Por medio de este parafraseo, el lector puede comprender mejor el concepto de _____ ya que la reformulación le aporta _____
_____
_____.

8. Determine y ejemplifique cuáles de los siguientes recursos emplea el enunciador para explicar en qué consiste el término "repetición".

Definición: _____
_____
_____
_____

Ejemplificación: _____
_____
_____
_____

Uso de conectores u organizadores discursivos: _____
_____
_____
_____

9. Volviendo a lo respondido en la consigna 8, ¿qué recursos agregaría a la entrada de diccionario para facilitarle al destinatario la comprensión total del texto sin que tenga que recurrir a otras fuentes para obtener información sobre los temas desconocidos? En-

tre ellos puede utilizar: ejemplos, comparaciones, reformulaciones, conceptualizaciones, citas, etcétera.

Ejemplo de resolución
En el fragmento que dice: "Por otra parte, este recurso redunda en un plus del sentido semántico de la frase o palabra que se repite", agregaría un ejemplo ya que no imagino cómo podría producirse ese fenómeno en un texto concreto.

· _____
_____
_____

· _____
_____
_____

· _____
_____
_____

9.1. En grupos, comparen y discutan los recursos elegidos con el fin de enriquecer y corregir las propuestas realizadas. Busquen entre todos alternativas más precisas o convenientes para mejorar la comprensión del texto.

10. Reescriba la entrada de diccionario incluyendo al menos dos de los recursos sugeridos en la consigna anterior. Para la reescritura, enriquezca el desarrollo del tema teniendo en cuenta la información brindada por los textos que ofrecemos a continuación.

TEXTO 1

En la literatura suelen usarse recursos morfosintácticos. Uno de ellos es *la repetición*, la cual puede asumir distintas formas en un texto literario, a saber:

• *Anáfora*: repetición de una o más palabras al comienzo del verso o de enunciados sucesivos.

"*Quién* lo soñara, *quién* lo sintiera, *quien* se atreviera,..."

• *Anadiplosis*: repetición de una palabra al final de un verso o de una frase y al comienzo del siguiente.

"No es que muera de amor, *muero de ti*,
muero de ti, amor"

• *Concatenación*: repetición del final de un verso o grupo sintáctico al principio del siguiente.

"Todo pasa y todo queda
pero lo nuestro es *pasar*
pasar haciendo *caminos*
caminos sobre la mar."

• *Derivación*: uso cercano de palabras derivadas de una misma raíz.
"Temprano *madrugó* la *madrugada*."

• *Epanadiplosis*: repetición de una palabra al principio y al final del verso.
"*perderte* fuera así, por no *perderte*."

• *Epífora*: repetición de una palabra al final de cada frase o verso.
"Sospecho su *mentira*
y vivo deseando su *mentira*"

• *Polisíndeton*: repetición expresiva de conjunciones para unir frases o palabras.
"Lo presintió en la arena *y* en las olas, *y* en la espuma *y* la sal *y* el horizonte...".

Fuente: http://www.materialesdelengua.org/LITERATURA/TEORIA_LITERARIA/FIGURAS/figuras.htm

TEXTO 2

La repetición como figura literaria cumple la función de enfatizar una expresión o idea, mostrar interés o resaltar la expresión. Es utilizada tanto en prosa como en verso y puede ser repetición de una palabra o de una frase.

Ejemplo de la repetición en prosa

¿Qué es la inteligencia? La inteligencia es aquello que nos separa de los animales; la inteligencia es aquello que nos separa de los brutos; la inteligencia es aquello que nos hace humanos, pero ¿qué es la inteligencia? La inteligencia es aquello que te permite descubrir la respuesta donde la respuesta no es evidente; la inteligencia es lo que permite comprender cómo funciona el mundo cuando el mundo parece un caos; la inteligencia es lo que nos hace hacer la pregunta acertada para encontrar la respuesta precisa. ¿Qué es la inteligencia? La inteligencia es lo que nos permite comprender y controlar nuestro entorno.

Existen diversas figuras literarias de repetición y cada una tiene su nombre según la función que cumplen.
Reiteración. La reiteración o anáfora consiste en la repetición de una palabra o idea que se encuentra al principio de un verso, para enfatizar la expresión, ya sea repitiéndola al inicio de cada verso, o bien, al cerrar la expresión.

María, luz del alma mía,
María, dueña de mi vida,
María, ángel de mis sueños,
María, lucero de mis noches,
María, ojos, de mi, dueños,
María, de labios dulces,
María, en esta agonía,
María, ¿dónde estás, María?

Triste, triste, triste, es mi vida errante,
duro, duro, duro, el camino agreste,
vana, vana, vana, e inútil la esperanza
de encontrar al final de mí camino,
el dulce, dulce, dulce, mirar de ella,
que nada, nada, nada, pero nada me ama.

Anadiplosis. Es cuando se repite una palabra o un grupo de palabras al final de un verso y al principio del siguiente.

Tiempo ha que no la he visto,
no la he visto desde mozo,
desde mozo la estimo y la quiero,
la quiero como a nadie he querido.

Concatenación. Al igual que la anadiplosis, es la reiteración en este caso, de la última palabra de un verso, al principio del verso siguiente a lo largo de un poema.

Recuerdos de mi vida,
vida loca, triste, alegre;
alegre cuando joven,
joven que no interesado,
interesado en el futuro,
futuro que ha llegado,
llegado, hecho pasado,
pasado lo alegre, y pena,
pena profunda este día,
día que tus ojos,
ojos de luz divina,
divina maldición dejando,
dejando desierta mi vida.

Derivación. Es cuando utilizamos palabras relacionadas, derivadas o pertenecientes a un mismo campo semántico para reiterar y enfatizar la idea.

En la mar estoy sentado,
y por las olas acariciado,
junto a aquella que a mi lado,
eleva la marea de mi amor
y embravece el oleaje
tempestuoso de mi pasión.

Epanadiplosis. Es la reiteración de la palabra que está al inicio de un verso, al final de ese mismo verso:

Ven, amiga de mi vida, ven, ven,
Siente, un abrazo fraterno, siente, siente,
Ciento siento de no verte ciento, ciento,
Veinte son realmente, veinte, veinte.

Epífora. Es la repetición de una idea o palabra al final de un verso.

Quiero alejarme y caminar, caminar, caminar,
a tierras lejanas llegar y admirar, admirar,
por verdes y limpias praderas andar, andar,
y bajo las estrellas dormir y soñar, soñar, soñar.

Polisíndeton. Consiste en el uso de más conjunciones de las necesarias. Esto nos sirve para dar más solemnidad a la expresión, así como para dar una sensación de lentitud al ritmo de la expresión.

Paseando por mis recuerdos,
hice un recuento de mi vida:
ni pasión, ni candor,
ni placer, ni dolor,
ni apego, ni cariño,
desnudo con niño,
en una palabra, sin amor.
Pero hoy que frente a frente,
de tus manos y tus labios,
mi piel toda tu calor siente,
y de tu sabor tengo resabios,
y siento calor y candor,
y placer y dolor,
y apego y cariño,
y cual pájaro hogaño,
ha llegado, ha llegado tu amor.

Fuente: http://www.ejemplode.com/11-escritos/252-ejemplo_de_repeticion.html

TEXTO 3

Los recursos de repetición

Por Héctor Martínez

Hace un tiempo hablé de la metáfora, junto a otros efectos similares o más complejos por suma de metáforas. Hoy haré un hueco a otras figuras, poco vistosas para muchos frente al vuelo con el significado, aunque con iguales o, incluso, mejores logros para la expresión. Son los recursos por repetición, ya sea de sonidos, de palabras o de estructuras sintácticas.

Estos recursos no están tan alejados de la evocación como generalmente se cree. Pensemos, por ejemplo, en la aliteración, que es la repetición de los mismos fonemas a lo largo de versos o de poemas, y, en concreto, en una de las que suelen usarse como ejemplo prototípico de la figura como es la "Égloga tercera" de Garcilaso de la Vega:

> En el silencio solo se escuchaba
> un susurro de abejas que sonaba

Garcilaso consigue, gracias a la repetición del fonema /s/ unida al contexto semántico, evocar el "susurro" de abejas, su zumbido, sobre el silencio. Además, recurriendo a la armonía entre acentos vocálicos y sus diversos timbres, se logra que la aliteración haga de fondo a la sonoridad del verso. Es lo que se llama *armonía vocálica*, alternando el golpe de voz en distintas vocales de un mismo verso. Sin embargo, la aliteración es muy cotidiana y habitual para los más pequeños, acostumbrados a enfrentarse, para trabajar la pronunciación, a los trabalenguas cuyo fundamento suele estar en el uso de esta figura, como los "tres tristes tigres comían trigo en un trigal" o "el perro de San Roque no tiene rabo, porque Ramón Ramírez se lo ha robado".

Un reconocido maestro de la aliteración es Rubén Darío, que elevó la figura a verdadero rasgo de toda la concepción modernista de la poesía. A él pertenecen los siguientes ejemplos.

> ¡Claras horas de la mañana
> en que mil clarines de oro
> ¡dicen la divina diana!
> ¡Salve al celeste Sol sonoro!
>
> ———
>
> ¡Amoroso pájaro que trinos exhala
> bajo el ala a veces ocultando el pico;

que desdenes rudos lanza bajo el ala,
bajo el ala aleve del leve abanico!

———

En mi jardín se vio una estatua bella,
se juzgó mármol y era carne viva;
un alma joven habitaba en ella
sentimental, sensible, sensitiva

La paronomasia, como recurso retórico, se aproxima a las funciones de la aliteración –incluido su uso en los trabalenguas–, al repetir palabras que, siendo distintas, poseen un sonido similar, como "hombre", "hambre" y "hembra", o el más típico entre "calavera" y "carabela". No sirve tanto a la evocación como al poeta ingenioso, como Francisco de Quevedo o Lope de Vega, para producir llamativos juegos de palabras como aquel conocidísimo "tardón en la mesa y abreviador en la misa" de *El alguacil endemoniado* o aquel otro "Yo tal estaba, di conmigo en el sueño y en el suelo, obediente y cansado" de *El mundo por dentro*, ambos de Quevedo. Igualmente, Miguel de Unamuno, Juan Ramón Jiménez y, sobre todo, Gloria Fuertes, son autores en los que resulta harto sencillo encontrar el uso de la figura. Quedémonos con el romancillo *Pobre barquilla mía,* de Lope de Vega:

Pobre barquilla mía
entre peñascos rota,
sin velas, desvelada
y entre las olas sola

Para cerrar con el tema de la repetición del sonido, tenemos la similicadencia, figura que consiste en aproximar palabras de similar sonido final dentro de un mismo verso, o al final de varios versos, generalmente verbos conjugados en igual tiempo creando una cadencia en el ritmo. Es una figura precedente y cercana a la rima consonante que también sirve para generar rimas internas en los versos. En ocasiones ha sido considerada como la rima de la prosa. Ejemplo de este recurso lo encontramos en las *Coplas por la muerte de su padre* de Jorge Manrique y las Coplas, en concreto la quinta:

Partimos cuando nascemos,
andamos mientras vivimos,
e llegamos
al tiempo que feneçemos;
assí que cuando morimos,
descansamos.

Entre la repetición de palabras contamos con recursos como la anáfora, que consiste en la reiteración al comienzo de varios versos, la epífora, que es la repetición al final del mismo verso, la figura complexio, que combina las dos anteriores, y la epanadiplosis que repite al comienzo y al final. Todas ellas tienden a servir de modo referencial a la palabra origen, reforzando su presencia e influjo, la idea, o por intensificación del sonido de forma rítmica. Además, la complexio puede ganar en intensidad cuando se realiza enfrentando términos contrarios por medio de paradojas. Por ejemplo, en la *Subida al Monte Carmelo* de San Juan de la Cruz:

> Para venir a gustarlo todo,
> no quieras tener gusto en nada.
> Para venir a poseerlo todo,
> no quieras poseer algo en nada
> Para venir a serlo todo,
> no quieras ser algo en nada
> Para venir a saberlo todo,
> no quieras saber algo en nada

Por su lado, con la anadiplosis se repite al final de un verso y al comienzo del siguiente la misma palabra, lo que produce, por continuidad, un efecto de concatenación en la composición, como lo hace Antonio Machado:

> La plaza tiene una torre,
> la torre tiene un balcón,
> el balcón tiene una dama,
> la dama una blanca flor.

En otras ocasiones podemos jugar con las palabras homófonas y homógrafas, es decir, aquellas que se escriben o se pronuncian exactamente igual aunque sus significados sean distintos, para crear diáforas o, si usamos palabras polisémicas en sus diversos significados, dilogías. Esto nos aproxima de nuevo a los juegos de palabras en los que Quevedo es figura de primera línea:

> No permitáis que esposas
> vuestras esposas aflijan,
> que esposas traban las manos
> y a esposas quitan las vidas.

Con el políptoton y la derivación repetiremos palabras de misma raíz pero con distintos morfemas, ya sea flexivos para el primer caso, o derivativos para el segundo. Por ejemplo, a través de distintos tiempos verbales y sus correspondientes desinencias, como de nuevo hace Quevedo en uno de sus mejores sonetos, incluso entre el verso 1 y verso 3 podríamos ver un ejemplo de diáfora entre el verbo "ir" y el verbo "ser" en su tercera persona del singular del pretérito:

> Ayer se fue; mañana no ha llegado;
> hoy se está yendo sin parar un punto:
> soy un fue, y un será, y un es cansado.

Una última posibilidad para combinar con los anteriores recursos de repetición de palabras es el quiasmo. Se trata de una repetición simétrica en cruz de una, dos o más palabras de forma consecutiva en el mismo verso o siguientes. Veamos un ejemplo de Rubén Darío en su *Canción de otoño en primavera*:

> Juventud, divino tesoro,
> ¡ya te vas para no volver!
> Cuando quiero llorar, no lloro...
> y a veces lloro sin querer.

Si en el quiasmo trocamos también las relaciones sintácticas de las palabras repetidas, nos encontraremos ante un retruécano. Habitualmente, con el quiasmo y el retruécano se busca, como anteriormente vimos en complexio, contraste e incluso contradicciones, o, en el caso más extremo, paradojas. Sírvanos, otra vez, Quevedo para un ejemplo:

> No he de callar, por más que con el dedo,
> ya tocando la boca, o ya la frente,
> silencio avises o amenaces miedo.
> ¿No ha de haber un espíritu valiente?
> ¿Siempre se ha de sentir lo que se dice?
> ¿Nunca se ha de decir lo que se siente?

Ahora bien, a la hora de trabajar con la repetición de la sintaxis del verso, el recurso más conocido es el paralelismo. No se trata exclusivamente de repetir las mismas palabras en el mismo orden, sino las mismas categorías gramaticales en igual o similar orden sintáctico, acaso con ligeras variaciones. Sería posible emplear distintas categorías en la misma posición y mismo número de sílabas por

cada una, de manera que el paralelismo fuera exacto y preciso. Como ejemplo de paralelismo con las mismas palabras está la intensidad de los siguientes versos de la "Rima XLII" de Gustavo Adolfo Bécquer:

> Cayó sobre mi espíritu la noche,
> en ira y en piedad se anegó el alma.
> ¡Y entonces comprendí por qué se llora,
> y entonces comprendí por qué se mata!

Y del mismo autor, esta vez "Rima XXXVIII", un paralelismo sintáctico y mismo número de sílabas métricas por categoría:

> ¡Los suspiros son aire y van al aire!
> ¡Las lágrimas son agua y van al mar!
> Dime, mujer, cuando el amor se olvida
> ¿sabes tú adónde va?

La razón de la existencia de los recursos de repetición podría encontrarse en un uso que hoy día se ha perdido: la transmisión oral y juglaresca. Estos recursos servían para facilitar la memorización o servir de muletilla en momentos de olvido para conseguir tiempo y recordar o improvisar el verso siguiente. Posteriormente, como hemos visto, quedan para crear juegos de palabras e ingenio, contrastes, paradojas, intensificar una emoción, un sentimiento o una idea, crear un sonido de fondo para el poema y, en un uso más actual, como un recurso más para marcar el ritmo en composiciones de verso libre. Su valor poético evocador o intensificador es un buen aliado para el antirretoricismo y el antibarroquismo que buscan una expresión sencilla, intuitiva, directa, que, sin embargo, no quiere perder intensidad. Por lo general nos retrotraen a un sabor más popular de los versos, pues por este tipo de figuras es por lo que nos queda en la mente la letra de una canción, un poema o incluso un párrafo de una novela; piénsese en la repetición de estribillos, con origen en el villancico, o la reiteración de una palabra dentro de una canción que suele convertirse en el título.

A mi juicio, y a riesgo de equivocarme, hablamos de los recursos más empleados en la poesía y su historia, y, generalmente, de los que menos se mencionan ante aquellos del significado y generadores de imágenes. La gran mayoría de las veces son recursos imperceptibles que precisan de posterior análisis; y, sin embargo, producen en el lector el efecto que el poeta buscó desde el principio.

Fuente: https://retratoliterario.wordpress.com/2009/02/10/los-recursos-de-repeticion/

11. A continuación proponemos un texto sobre otro recurso retórico. Se trata un fragmento de la "Introducción" al libro *Metáforas en uso*, de Mariana di Stefano. A partir de su lectura, responda la pregunta: ¿En qué consiste una metáfora? Para responder, sintetice los rasgos que definen o explican el concepto a lo largo de todo el texto.

Introducción

En las últimas dos décadas, los estudios sobre la metáfora se han multiplicado desde las más diversas disciplinas. La psicología, la filosofía, la antropología, las ciencias del lenguaje, las ciencias cognitivas, la semiótica, entre otras, no dejan de volver –con nuevas miradas– sobre los viejos problemas que las distintas tradiciones de reflexión sobre este tema debatieron durante una larga historia, ya que los primeros análisis sobre el fenómeno metafórico datan del siglo IV antes de Cristo.

Pero, ¿qué es lo que mantiene vivo el interés por la metáfora? En primer lugar, su presencia en todo tipo de discursos escritos y orales, desde los más antiguos de la humanidad hasta los más variados discursos sociales actuales. Hay metáforas en la Biblia y en los poemas homéricos, por ejemplo:

> "[Juan] Dijo: Yo soy la voz de uno que clama en el desierto".
> (Evangelio según San Juan)
>
> "Ya el sol hería con sus rayos los campos". (*Ilíada*)

Y las hay también en la poesía, como lo ilustra el siguiente poema de Alejandra Pizarnik (*Los trabajos y las noches*, 1990):

> AMANTES
> una flor
> no lejos de la noche
> mi cuerpo mudo
> se abre
> a la delicada urgencia del rocío

en discursos políticos, del tipo:

> "Sobre la hermandad de los que trabajan ha de levantarse nuestra hermosa patria". (Juan Domingo Perón, 17 de octubre de 1945)
>
> "Nosotras, las Madres de Plaza de Mayo, fuimos paridas por nuestros hijos". (Hebe de Bonafini),

en registros informales, como

> "Hoy estoy con un jugador menos",

y también en expresiones de alto grado de formalidad, como las siguientes propias de informes y recomendaciones institucionales, de una ONG, por ejemplo, o del Banco Mundial:

> "Se deben flexibilizar las relaciones laborales", o
>
> "La transparencia en la gestión de gobierno impide la corrupción".

Asimismo, la metáfora sigue resultando atractiva porque hay un interés por *aggiornar* la explicación sobre este fenómeno, que suscita una cantidad de interrogantes, a partir de las nuevas herramientas conceptuales que las prácticas científicas elaboran.

[...] Pero veamos algunos de los problemas que ha planteado, y sigue planteando, la metáfora. En primer lugar, ¿qué es una metáfora?, el problema de su definición.

Aristóteles fue uno de los primeros en ofrecer una definición de la metáfora en su *Poética*, donde afirme que "la metáfora consiste en trasladar a una cosa un nombre que designa otra", definición que tuvo gran repercusión en la cultura occidental y que, con algunas variantes, se impuso en los estudios sobre el tema prácticamente hasta avanzado el siglo XX.

A partir de esta concepción aristotélica de la metáfora, podríamos interpretar que en la frase de la Ilíada, "Ya el sol hería con sus rayos los campos", el verbo 'hería' ha sido "trasladado" de su uso habitual –en el que se aplica siempre a acciones realizadas sobre seres vivos– para designar otra cosa: la acción del sol sobre el campo, que habitualmente se designa con otros verbos, como 'iluminar' o 'quemar'. Esta metáfora, entonces, animiza al sujeto de la acción, es decir, lo convierte en un ser vivo.

En las poéticas y retóricas posteriores a las aristotélicas –como las de los latinos Cicerón y Quintiliano–se señala que en una expresión metafórica la palabra que ha sido "trasladada" sustituye a otra, la del uso habitual. Y que para que esta sustitución sea posible es necesario que entre los dos elementos haya algún tipo de similitud. Pero ¿en qué medida se produce esa semejanza?

Esta problemática sobre la similitud entre los dos elementos vinculados fue uno de los aspectos que analiza, entre otros, en 1975, el filósofo francés Paul Ricoeur, en su obra ya clásica La metáfora viva, en la que explica la metáfora a partir de la "teoría de la tensión". Según Ricoeur, en la metáfora actúan, fundamentalmente, dos tipos de tensiones:

> 1) Una tensión entre los dos términos involucrados: no habría una mera sustitución de un término por otro, sino una tensión entre ambos; de modo que el término sustituido no desaparece de la significación, sino que emerge una tensión entre este y el metafórico. Y a su vez habría una tensión entre un significado figurado del termino meta y su significado literal.

2) Una tensión entre la identidad y la diferencia, que se desprende de la tensión anterior. En esta teoría, la semejanza entre los términos de la metáfora no se piensa como dada, ni como requisito para que la metáfora ocurra, sino que sería la metáfora misma la que conduciría a percibir lo semejante dentro de lo desemejante.

Desde esta perspectiva, el significado metafórico de 'herir' se alcanza, entonces, a partir de considerar su relación con 'quemar' o 'iluminar': 'herir' lleva a jerarquizar las características hirientes que pueden adoptar el quemar o el iluminar, mientras 'quemar' o 'iluminar' llevan a destacar las formas del herir que pueden darse a través del calor o de la luz –de modo que, aunque no están presentes en el enunciado metafórico, inciden en la interpretación de este–. [...]

Secuencia argumentativa

Los textos cuya secuencia dominante es argumentativa se caracterizan por abordar un tema desde una perspectiva polémica, es decir, no consensuado. El enunciador de este tipo de textos tiene al menos dos propósitos: por una parte, plantear un punto de vista sobre el tema de debate y, por otra, persuadir al enunciatario sobre la validez de sus argumentos para sostener tal postura.

Para conseguir estos propósitos, el enunciador parte de una situación problemática sobre la cual se plantea una cuestión o interrogante (generalmente implícito) que pone en duda un punto de vista anterior y promueve la discusión y a la presentación de una nueva perspectiva que el enunciador considera superior, mejor o más adecuada. Por ello, el sujeto se manifiesta explícitamente y confronta su opinión con la de otros enunciadores; de ahí que aparezcan distintas maneras de enunciar las voces ajenas, que pueden presentar una perspectiva coincidente con la del enunciador principal (estar coorientadas), o una perspectiva divergente (antiorientadas) que será objeto de refutación. También puede darse la contaminación de voces cuando el enunciador no diferencia su voz de la de otros autores con los que coincide. De modo que la cita directa, indirecta o mixta puede cumplir distintas funciones: puede servir de refuerzo para los argumentos del enunciador que la toma como referencia; puede ser refutativa, es decir, objeto de una contraargumentación; puede consensuar en parte con esos dichos y negar o relativizar el resto, entre otras posibles funciones.

La argumentación es una de las construcciones discursivas más complejas. Por esta razón, la interpretación de los textos de secuencia dominante argumentativa requiere de un conjunto de habilidades de lectura que el lector deberá requerir para una adecuada comprensión.

Desde el punto de vista discursivo, los textos cuya finalidad social es fundamentar una posición respecto de un tema tienen una fuerte presencia del sujeto. Desde el punto de vista retórico, apelan a distintos recursos para llevar a cabo la

argumentación con el fin de persuadir al destinatario: procedimientos deductivos, metáforas, ejemplos, analogías, definiciones, argumentos causales, citas, argumentos *ad personam*, datos de la realidad, anécdotas, entre otros.

En cuanto a la secuencia predominantemente argumentativa, esta ha sido descripta de diferentes modos por varios autores, como Aristóteles, Perelman, Plantin, Toulmin, entre otros. Sin embargo, nos detendremos en los componentes básicos a modo de generalización.

Secuencia argumentativa
Componente 1:
a) Cuestión (implícita o explícita)
b) Hipótesis sostenida (posición frente a la cuestión)
c) Argumentos (que sostienen la hipótesis)
Componente 2: (Dimensión polémica)
a) Contraargumentos
b) Refutación de los contraargumentos
Componente 3:
a) Conclusiones

Esta secuencia presenta una estructura jerárquica en la que el eje central en torno al cual se despliegan los argumentos es la hipótesis sostenida. Cada uno de los argumentos mantiene una relación lógica (del tipo de las relaciones de causa-efecto) y de dependencia con ella.

Entre los géneros discursivos que tienen esta secuencia dominante, se encuentran los artículos de opinión, los editoriales, las reseñas críticas, las monografías, los análisis de caso, las tesis.

1. Lea los siguientes textos.

El hombre imaginario

El hombre imaginario
vive en una mansión imaginaria
rodeada de árboles imaginarios
a la orilla de un río imaginario
De los muros que son imaginarios
penden antiguos cuadros imaginarios
irreparables grietas imaginarias
que representan hechos imaginarios

ocurridos en mundos imaginarios
en lugares y tiempos imaginarios
Todas las tardes imaginarias
sube las escaleras imaginarias
y se asoma al balcón imaginario
a mirar el paisaje imaginario
que consiste en un valle imaginario
circundado de cerros imaginarios
Sombras imaginarias
vienen por el camino imaginario
entonando canciones imaginarias
a la muerte del sol imaginario
Y en las noches de luna imaginaria
sueña con la mujer imaginaria
que le brindó su amor imaginario
vuelve a sentir ese mismo dolor
ese mismo placer imaginario
y vuelve a palpitar
el corazón del hombre imaginario

Nicanor Parra, en *Hojas de Parra* (1983).

El hombre imaginario
Por Ignacio Valente
(Publicado en *El Mercurio*, 7/7/1991).

Con ocasión del justísimo Premio Juan Rulfo, más que un artículo panorámico de la poesía de Parra –¡he escrito tantos!– quiero ofrecer al lector el comentario analítico de un solo poema suyo, "El hombre imaginario". Considero que se trata de un gran poema, "de antología", excepcional en sí mismo por su calidad, excepcional también por su estilo dentro de la obra de Parra puesto que no contiene acento alguno de ironía ni crítica de la vida, ni idioma coloquial, ni los demás ingrediente que han dado en llamarse "antipoesía". Más bien el que expresa es un lenguaje casi atemporal, sin referencias concretas, revela un sentimiento no menos intemporal, una pena de amor.

Los cuatro primeros versos –la obertura temática del poema– hacen pensar en un simple juego de palabras, y por hábil que este sea, uno se pregunta cómo se las arreglará el poeta para prolongar el mismo recurso del adjetivo "imaginario" sin llegar al tedio o a la insignificancia. Pero la presión de un sentimiento

realísimo, de una atmósfera palpable, y de un lenguaje sin concesiones a la retórica ni al juego, empuja al poema –a la manera de un verdadero torrente y como por necesidad interna– a acumular una sucesiva y creciente carga de realidad a medida que se repite el adjetivo. A medida que salta de una repetición a otra sin conservar jamás el mismo significado; al contrario, potenciando una repetición acumulativa de más y más realidad, se vuelve tanto más tangible cuanto más "imaginaria".

Sigamos su proceso verbal y mental. La segunda estrofa no dice "muros imaginarios", como sería previsible, "muros que son imaginarios. El "que son" no solo introduce variedad formal sino también –a través de la secuencia muros / cuadros / grietas / hechos / mundos / lugares / tiempos– desencadena la multiplicación interna de universos imaginarios, cada uno distinto e interior al otro, a la manera de cajas chinas. Ya el "irreparables grietas imaginarias" produce entre los dos adjetivos del nombre una relación extrañísima, la sensación de lo irreversible: ni siquiera la imaginación puede reparar lo que ella misma ha producido, hasta llegar a esos "lugares" y "tiempos" ya inimaginables.

En la cumbre de esta proyección fantástica, la tercera estrofa desciende bruscamente a tierra. El protagonista, en su tarde imaginaria, retorna a la situación lírica, existencial y desnuda. El sentimiento conductor del poema, a través de su adjetivo conductor, nos sitúa en la experiencia concreta del personaje, que –paradojalmente– no tiene ya nada de imaginario: está en situación. Y en cuanto ha alcanzado ya su momento existencial, las "sombras imaginarias" de la cuarta estrofa –en su secuencia caminos / canciones / muerte / sol– vuelven a remontar el vuelo, tocando una nota que parece de ultratumba. No, no es ultratumba la palabra exacta, pero ya no se sabe de qué mundos provienen esas sombras crepusculares que atraviesan la estrofa. En todo caso, es un mundo donde imaginación y realidad han dejado de ser opuestas, e incluso han dejado de ser distintas: forman la síntesis de una ultrarrealidad que, dicho sea de paso, nada tiene de surrealista, porque su proceso –el crecimiento sostenido e indefinido del adjetivo "imaginario"– es muchísimo más simple que cualquier retruécano de metáforas improbables. La simplicidad extrema es un atributo esencial de este extraño texto, que se juega todo a una sola carta, un solo recurso, una sola palabra, y en vez de producir un anodino juego verbal, o siquiera un ingenioso "desplazamiento" de sentidos, lo que produce es una sucesión de horizontes en movimiento uniformemente acelerado: un verdadero ensanchamiento del mundo y de la experiencia, a través del más elemental de todos los procedimientos del lenguaje: la repetición.

Pero, por cierto, no hay tal repetición. Así como el adjetivo significa algo siempre distinto al ser refractado de verso en verso, también las estrofas tienen su propia identidad y progresión. La primera plantea el "estado de la cuestión", por decirlo con términos de la lógica escolástica; la segunda rompe la previsi-

ble rutina verbal del adjetivo, haciendo de él la llave de mundos concéntricos cuyos perímetros son cada vez más remotos; la tercera nos pone de nuevo en la situación espacio-temporal originaria del personaje ya investido de universos en expansión; la cuarta recoge una resonancia del otro mundo, abriendo camino a la síntesis final.

Pues la quinta estrofa, sobre la cual ha caído ya la noche, es de nuevo el hombre en situación, es el retorno último y definitivo a la realidad, y por ella, a la naturaleza íntima del poema: un poema de amor engendrado en el dolor, sentimiento que vierte su luz retrospectiva sobre todo el texto. El único sustantivo no adjetivado por lo imaginario es "dolor", "ese mismo dolor" frente al cuál incluso el "placer" del amor pasado es imaginario. El dolor de amor es lo absoluto de este mundo de "imaginarios" relativos. El poema se cierra con ese palpitar final que es la negación misma de lo imaginario; es la persistente vida elemental del corazón, y con ella, la realidad pura, cuanto más pura, más juegos de espejos y laberintos de la imaginación ha debido atravesar para encontrarse consigo misma.

En definitiva, se trata de una obra de arte extraordinaria que quiebra el estilo de la antipoesía tan frecuentado por Nicanor Parra en el resto de su producción literaria.

2. A partir de la lectura de ambos textos, indique cuál es la situación comunicativa que se plantea en cada caso (enunciador, enunciatario, intención del sujeto enunciador, ámbito de circulación, género discursivo, finalidad social del texto, secuencia textual dominante).

3. Sobre la base de lo respondido en la consigna anterior, determine qué relación existe entre ambos textos, teniendo en cuenta la finalidad social de cada uno.

4. Luego de una primera lectura de los textos y a partir del sentido que ha podido construir de cada uno, ¿se incluiría entre los lectores modelo? Es decir, ¿considera que es un texto pensado para un lector como usted o le han faltado saberes previos que le permitan acceder a su comprensión?

4.1. En este último caso, ¿cómo subsanaría –como lector– esas lagunas que no ha podido llenar? Dé un ejemplo concreto de alguna dificultad que le presentó el texto y del modo como intentaría resolverla.

5. Nos detendremos en el segundo texto. Determine cuál es el punto de partida o situación que origina la producción del texto de Ignacio Valente.

6. A partir de lo visto en el Capítulo I, enuncie el tema del texto de Valente.

7. En este texto se observan tres momentos o fases que organizan la argumentación: la introducción, el desarrollo y la conclusión. Identifique esos momentos en el texto y sintetice qué le aporta cada uno al lector. Para resolverlo, puede completar este cuadro.

MOMENTO O FASE	PÁRRAFO/S	FUNCIÓN/ES
INTRODUCCIÓN		
DESARROLLO		
CONCLUSIÓN		

8. Formule el interrogante implícito que se ha hecho el enunciador, con el fin de darle respuesta con este texto. Fundamente la resolución de la consigna.

9. En los textos argumentativos, el enunciador plantea una postura sobre el tema, que procurará defender con argumentos. Esa idea central (hipótesis), ¿se encuentra explícita en el texto de Valente? Si es así, márquela.

9.1. Identifique los elementos textuales que le permitieron reconocer la hipótesis.

9.2. ¿De qué otro modo puede formular esa idea?

Ejemplo de resolución
A partir del análisis del poema "El hombre imaginario", de Nicanor Parra, el crítico literario Ignacio Valente sostiene que _____
_____
_____
_____

10. En los textos predominantemente argumentativos, el sujeto enunciador está presente en el enunciado de distintas maneras. Dé al menos tres ejemplos de esta presencia en el texto de Valente.

Ejemplo de resolución
El sujeto está presente en el enunciado a partir del uso de la primera persona del singular, como puede observarse en el siguiente fragmento: "Con ocasión del justísimo Premio Juan Rulfo, más que un artículo panorámico de la poesía de Parra –¡he escrito tantos!– quiero ofrecer al lector el comentario analítico de un solo poema suyo..."
. _____
_____
_____

. _____
_____
_____

. _____
_____
_____

11. Para persuadir al destinatario, se apela a distintos recursos con función argumentativa. Por otra parte, los argumentos se relacionan con la hipótesis de manera lógica. Reconozca al menos dos recursos empleados en la construcción de los argumentos y explicite el vínculo que estos tienen con la hipótesis.

Ejemplo de resolución
Ignacio Valente, al analizar el poema de Nicanor Parra, asegura que el poema "El hombre imaginario" salta de una repetición a otra. Para demostrar esta idea, el crítico utiliza como recurso el ejemplo de la repetición del adjetivo "imaginario". De este modo, Valente intenta demostrar que este poema de Parra no se vincula con el estilo de la *antipoesía,* tan frecuentado por él, sino con un manejo excepcional del lenguaje lírico.

. _____
_____
_____

. _____
_____
_____

. _____
_____
_____

12. Según lo observado en la consigna anterior, ¿cuál es el recurso más utilizado por el crítico para demostrar su hipótesis? Una vez identificado el recurso, explique por qué cree que el enunciador lo ha elegido para la construcción de este texto. Fundamente la respuesta.

Actividad integradora

En el ámbito académico, en distintas ocasiones debemos leer textos para analizarlos o para tomar posición frente a ellos. En esos casos, solemos construirlos sobre la base de dos secuencias: la expositivo-explicativa y la argumentativa.

En una monografía,[1] por ejemplo, cuando exponemos el marco teórico desde el cual abordaremos el tema, empleamos la secuencia expositivo-explicativa. Sin embargo, cuando desarrollamos los argumentos con los que intentamos demostrar la hipótesis propia, usamos la secuencia argumentativa. Si bien ambas secuencias se encuentran fuertemente relacionadas –ya que la explicación del encuadre desde el cual analizaremos el tema sustentará la producción de los argumentos– la secuencia dominante es argumentativa porque la explicación estará al servicio de la argumentación. Esto es así ya que la función social de la monografía es plantear una perspectiva personal sobre un tema y persuadir al destinatario sobre la validez de esta posición, con argumentos.

En una reseña crítica,[2] en un primer momento se hace una exposición del texto fuente y en una segunda fase se realiza el análisis crítico de la fuente expuesta en la primera parte. También en este caso, la secuencia expositivo-explicativa estará subsumida en la argumentativa porque la finalidad principal de la reseña crítica es plantear un posible análisis y convencer al lector sobre su viabilidad.

En esta actividad proponemos una integración de los procedimientos lectores vistos con el fin de identificar la finalidad social de un texto y la intención del hablante en cada momento del texto. Se espera, además, lograr el discernimiento de la finalidad principal en la que se subsumen los distintos momentos de un texto.

1. A continuación ofrecemos un corpus de textos. Léalos atentamente.

TEXTO 1

Idea Vilariño

Idea Vilariño nació en Montevideo, Uruguay, el 18 de agosto de 1920 y falleció en 2009. Fue una importante poeta, traductora y crítica literaria que además impartió sus conocimientos como educadora en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

[1] Una monografía (del griego *mono*, 'uno' y *grapho*, 'escritura') es un trabajo escrito, sistemático y completo que trata un tema en particular, a partir de la lectura de diversas fuentes compiladas y procesadas por uno o por varios autores.

[2] Una reseña crítica es la narración breve y compendiosa que examina una obra científica o artística. Estas notas describen o resumen las principales características de un texto o de un contenido audiovisual, además de hacer un análisis de este. Al acceder a una reseña, el lector amplía sus conocimientos sobre el objeto reseñado.

Su obra ha sido traducida a numerosos idiomas y le ha valido importantes premios internacionales. Algunos de los títulos más famosos son *La suplicante*, *Nocturnos* y *Poesía*. En ellos puede encontrarse a una poetisa intensa e intimista que, sobre todo, escribe con una coherencia siempre llamativa.

Idea formó parte de la llamada Generación del '45, conformada a partir del encuentro de varios artistas con Juan Ramón Jiménez, uno de los poetas más importantes de la poesía andaluza; de dicho grupo también participaban Juan Carlos Onetti, Emir Rodríguez Monegal, Mario Benedetti y Gladys Castelvecchi, entre muchos otros.

Pero su pasión artística no se resume a la literatura; también ha dedicado mucho tiempo a la música colaborando con la creación de importantes canciones de la música popular, como "*La canción y el poema*" coproducida con Alfredo Zitarrosa, uno de los genios de la música uruguaya.

Algunas de sus poesías son "El olvido", "Lo que siento por ti", "Ya no será" [dedicado, como muchos otros poemas de desamor, al hombre del cual estuvo enamorada toda su vida, el escritor Juan Carlos Onetti] y "Tal vez no era pensar".

Fuente: http://www.poemas-del-alma.com/idea-vilarinio.htm#ixzz3xonBMfJ6

TEXTO 2

Ya no

Ya no será
ya no
no viviremos juntos
no criaré a tu hijo
no coseré tu ropa
no te tendré de noche
no te besaré al irme
nunca sabrás quién fui
por qué me amaron otros.
No llegaré a saber
por qué ni cómo nunca
ni si era de verdad
lo que dijiste que era
ni quién fuiste
ni qué fui para ti
ni cómo hubiera sido

vivir juntos
querernos
esperarnos
estar.
Ya no soy más que yo
para siempre y tú
ya
no serás para mí
más que tú. Ya no estás
en un día futuro
no sabré dónde vives
con quién
ni si te acuerdas.
No me abrazarás nunca
como esa noche
nunca.
No volverá a tocarte.
No te veré morir.

Idea Vilariño
En *Poemas de amor*, Acali Editorial, Montevideo, 1979.

2. Elabore un análisis breve del poema de Idea Vilariño para ser publicado en una revista cultural estudiantil que circule en una escuela secundaria. En ese artículo se deberá analizar la función de la repetición en el poema "Ya no", de Idea Vilariño.
El texto de una carilla deberá integrar:

i. Título.
ii. Una introducción: presentación de la fuente, del autor y del problema a trabajar.
iii. Una explicación del recurso retórico repetición.
iv. Una secuencia argumentativa: hipótesis acerca del uso del recurso retórico en ese poema, argumentación, ejemplos.
v. Conclusiones.

A continuación, a manera de ejemplo, sugerimos una estructura posible para desarrollar un análisis del uso de la repetición en la poesía de Nicanor Parra, para una revista estudiantil.

i. La repetición como expresión de sentimentalismo
ii. La obra de Nicanor Parra...

El propósito de este trabajo será demostrar que el poema "El hombre imaginario" de Nicanor Parra...
iii. Para analizar el uso de la repetición en la poesía de Nicanor Parra, tomaremos el concepto...
iv. Un caso particular de la obra de Parra es el poema "El hombre imaginario". En él, la repetición...
Esto es así porque el yo lírico, inmerso en un mundo aparentemente imaginario, se vincula con...
v. A partir de todo lo dicho, puede concluirse que...

2.1. El texto resultante de la consigna 2 podría constituir parte de una reseña sobre los recursos retóricos en la producción poética de la autora. De acuerdo con ello, ¿cuál cree que será la secuencia dominante del texto? ¿Qué función cumplen las secuencias auxiliares?

2.2. ¿En qué otros géneros discursivos podría incluirse el texto que usted ha elaborado?

3. En grupos, compartan los escritos para comparar y discutir los modos de elaboración del texto. Señalen y elaboren una lista de los problemas de contenido o escritura. ¿Qué datos se omitieron y por qué? ¿Qué datos están repetidos? ¿Se incluyeron las secuencias solicitadas? ¿Se articulan adecuadamente? Propongan correcciones posibles para mejorar las dificultades sintácticas, léxicas y estructurales.

4. Reescriba el texto propio teniendo en cuenta las sugerencias recibidas en la instancia de corrección anterior.

Lecturas sugeridas para el trabajo con Idea Vilariño

Gelman, Juan (2007). "Idea Vilariño o la memoria de mañana". En Larre Borges, Ana Inés (comp.), *Idea Vilariño: la vida escrita*. Montevideo: Academia Nacional de Letras/Cal y Canto. Disponible en http://archivo.elnuevodiario.com.ni/nuevo-amanecer/307479-idea-vilarino-o-memoria-manana/

Fornaro, Ana (2013). "La que siempre supo todo". En Suplemento Radar Libros, Página/12, 23/6/2013. Disponible en http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/9-8942-2013-06-24.html.

Rodríguez Fernández, Mario (2015). "Nicanor Parra: La cueca sola de 'El hombre imaginario'". En *Revista chilena de literatura*, N° 91, pp. 25-34. [en línea] Disponible en http://www.revistaliteratura.uchile.cl/index.php/RCL/article/viewFile/37895/39536

Bibliografía

Adam, Jean Michel (1992). *Les textes: types et prototypes.* París: Nathan.

Arnoux, Elvira; Di Stefano, Mariana y Pereira, María Cecilia (2008 [2002]). *La lectura y la escritura en la Universidad.* Buenos Aires: Eudeba.

Beristáin, Helena (1995). *Diccionario de retórica y poética.* México: Porrúa.

Ciapuscio, Guiomar (1994). "Tipos textuales". *Enciclopedia Semiológica: Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Eudeba.

Klein, Irene (2007). "La narración". *Enciclopedia Semiológica: Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Eudeba.

Reale, Analía y Vitale, Alejandra (1995). *La argumentación, una aproximación retórico-discursiva.* Buenos Aires: Ars.

Van Eemeren, Frans; Grootendorst, Rob y Snoeck Henkemas, Francisca (2006). *Argumentación.* Buenos Aires: Biblos.

Zamudio, Bertha y Atorresi, Ana (2000). "La explicación". *Enciclopedia Semiológica: Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Eudeba.

Anexo I.
Capítulo II

Corpus sobre el arte de Enrique Lihn, poeta y dibujante chileno

En épocas de dictaduras, como las que han azotado al pueblo latinoamericano desde los años sesenta hasta la década del ochenta, el arte ha sido una de las expresiones humanas más significativas, ya que ha podido enunciar, verbal y visualmente, aspectos indecibles en el discurso social. Una clara muestra de ello es la obra de Enrique Lihn. Su vida de exilio y su estilo crudo han sabido graficar, con distintos lenguajes artísticos, su estado de insatisfacción y cosificación en un mundo que no le pertenece y del que necesita aislarse.

Presentamos a continuación un corpus de textos sobre la figura y la obra de este autor relevante del siglo XX. Se trata de dos de sus poemas pertenecientes al libro *Poesía de paso* (1966). También adjuntamos un análisis crítico realizado por Francisca Noguerol sobre la alienación en la obra de Lihn. Además hemos incluido su biografía y parte de una de las entrevistas realizadas al poeta por Pedro Lastra. Por último, ofrecemos un artículo periodístico que comunica el hallazgo de los dibujos que el artista había estado diseñando antes de su muerte. A este último texto le hemos anexado dos dibujos correspondientes a *Roma, la loba*, el comic al que pertenecían los trabajos encontrados.

Los invitamos a retomar el eje central del Capítulo II, las secuencias textuales, a través de esta temática y desde el punto de vista de distintos aportes artísticos.

TEXTO 1

Ciudades

Ciudades son imágenes.
Basta con un cuaderno de escolar para hacer
la absurda vida de la poesía
en su primera infancia:
extrañeza elevada al cubo de Durero,

y un dolor que no alcanza a ser él mismo,
melancólicamente.

Dos ratas blancas giran en un círculo
a la velocidad de la neurosis;
después de darme vueltas sesenta días justos
en el gran mundo como en una jaula,
me concentro en un solo pensamiento:
ratas que giran.

Blanca, velluda, diminuta esfera
partida en dos mitades que brincan por juntarse,
pero donde fue el tajo, la perpleja lisura
y el dolor, ahora están esas patitas,
y en medio de ellas sexos divisorios,
sexos compensatorios.
Nos salen cosas donde fuimos seres
aparte enteramente, enteramente aparte.
Cinco minutos de odio, total cinco minutos.

Ciudades son lo mismo que perderse en la calle
de siempre, en esa parte del mundo, nunca en otra.

¿Qué es lo que no podría dar lo mismo
si se le devolviera al todo, en dos palabras,
el ser mezquinamente igual de lo distinto?
Sol del último día; ¡qué gran punto final
para la poesía y su trabajo!
En el gran mundo como en una jaula
afino un instrumento peligroso.

Enrique Lihn
En *Poesía de paso*, 1966.

TEXTO 2

Epílogo

Vivimos todos en la oscuridad, separados
por franqueables murallas llenas de puertas falsas;
moneda que se gira para los gastos menudos de la
amistad o el amor nuestras conversaciones
contra lo inagotable no alcanzan a tocarlo
cuando ya se precisa renovarlas, tomar

un camino distinto para llegar a lo mismo.
Es necesario acostumbrarse a saber
vivir al día, cada cual en lo suyo,
como en el mejor de los mundos posibles.
Nuestros sueños lo prueban: estamos divididos.
Podemos simpatizar los unos con los Otros,
y eso es más que bastante: eso es todo, y difícil,
acercar nuestra historia a la de otros
podándola del exceso que somos,
distraer la atención de lo imposible para atraerla
sobre las coincidencias,
y no insistir, no insistir demasiado:
ser un buen narrador que hace su oficio
entre el bufón y el pontificador.

Enrique Lihn
En *Poesía de paso*, 1966.

TEXTO 3

El poeta como isla: alienación en la poesía de Enrique Lihn

Por Francisca Noguerol
Universidad de Salamanca, 2001 (fragmento).

Si existe una clave interpretativa de la poesía de Enrique Lihn, esta se encuentra en el concepto de alienación, entendido desde un punto de vista filosófico como "el estado del hombre fuera de sí, en contraposición al ser en sí". El enajenamiento o extrañeza que reverbera en sus textos explica el título de este trabajo y el de algunos de sus libros: el hablante de Lihn, desamparado, sufre una pena de extrañamiento universal, siempre está de paso o en situación irregular con respecto a los demás. Estudiaré este hecho desde diferentes perspectivas: en su relación con el tiempo (el adulto añora la inocencia de la infancia), el espacio (el visitante busca su filiación en el país extranjero), la cultura (el sujeto de la periferia no encuentra su lugar en los centros hegemónicos del Primer Mundo), el oficio (la poesía enajena a quien la escribe), el contexto social (el hablante se siente culpable por no implicarse en el devenir histórico) y finalmente, en su relación con los otros (la amistad y el amor siempre acaban fracasando).

El motivo del extrañamiento se desarrolla a través de una serie de imágenes constantes en sus poemas: se desarrolla a través de una serie de imágenes constantes en sus poemas: el hombre adulto, arrojado del paraíso de la infancia, se ve a sí mismo como un peregrino de paso, que nunca encuentra habitación, y que,

como la serpiente en su celda de vidrio, se limita a ver pasar la vida. El ejercicio de la poesía, autosatisfacción desconsolada que le hace incidir constantemente en la figura de Narciso para representarse, no consigue evitar su soledad ontológica, solo paliada por la esperanza de que otros lo miren. Sin embargo, en el momento en que los ojos se encuentran, la mirada acrecienta la angustia porque está cargada de agresividad o simplemente connota el vacío de una sociedad deshumanizada. Veamos cómo se desarrollan estas claves en su poesía. [...]

Alienación en el espacio

A partir de la publicación de *Poesía de paso* se abre un período en que Lihn edita *Escrito en Cuba*, *París, situación irregular*, *A partir de Manhattan*, *Estación de los desamparados* y *Pena de extrañamiento*, poemarios en forma de libros de viaje. Mientras recorre diversas ciudades europeas y norteamericanas, recoge sus experiencias en forma de anotaciones fragmentarias, que reflejan la "obsesiva inquietud de un hablante que se siente solo y desamparado". Los textos se estructuran alrededor del motivo del viaje y del registro inmediato de múltiples situaciones. La hibridez genérica de estos libros refleja la inestabilidad permanente del sujeto que en *Poesía de paso* aparece definido por primera vez con el tema del desamparo "Para siempre, estoy de paso/ como la muerte misma, poeta y extranjero" (*Poesía de paso*, página 9), y que en *Escrito en Cuba* se autodesigna "extranjero de Profesión (página 24).

En este mundo, "los desplazamientos de este hombre de paso se resuelven como desencuentros que originan un discurso antiutópico, corrosivo, disfórico, crítico de sí mismo y del contorno que registra sin complacencia", resumido en el verso "error y horror de un viaje a cuyo término no/ llego" (*París, situación irregular*, página 36).

La alienación se manifiesta en el hecho de que el sujeto nunca posee una casa. En "Recuerdos de matrimonio", de *La pieza oscura*, este hecho era el detonante de la ruptura de la pareja:

> Mientras íbamos y veníamos en la oscuridad, más distantes / el uno del otro a cada paso, / ellos ya estaban allí, estableciendo su nido sobre una base sólida, / ganándose la simpatía del conserje [...] / De ellos, los invisibles, solo alcanzábamos a sentir su futura presencia en un cuarto vacío ["...]/ "Pueden verlo, si quieren, / pero han llegado tarde". / Se nos hacía tarde. / Se hacía tarde en todo. / Para siempre (*La pieza oscura*, página 38 y 39).

La sensación de extrañamiento se agudiza en el entorno urbano. La sociedad moderna, espacio vacío percibido a partir del "éxtasis de lo que por fin se pudre para siempre" ("El vaciadero" *A partir de Manhattan*, página 12), encuentra su mejor manifestación en las ciudades que funcionan como centros hegemónicos

de poder. Así ocurre en *A partir de Manhattan*, que ofrece un "Hipermanhattan", una visión degradada de la megalópolis de este final de siglo: "si el paraíso terrenal fuera así/ igualmente ilegible/ el infierno sería preferible/ al ruidoso país que nunca rompe/ su silencio, en Babel" (*A partir de Manhattan*, página 20). El hablante pierde su ubicación en un mundo que ha olvidado sus verdaderas dimensiones. De ahí el frecuente uso en este poemario de la hipérbole "chimeneas gigantescas", "hombres diminutos", "perros mínimos", "metro [...] terrible de no ocupantes", "frío aterrador", "la guitarrista más hermosa del mundo" y de la metonimia: "Charco de carne membranosa", "pieles ya de trapo", "modernidad cargada de muerte". Ante la imposibilidad de conocer el espacio ajeno, siente "de forma neurálgica" (Gottlieb, página 39) el desarraigo que, según confesó el propio autor, a Pedro Lastra:

> Se extiende a la propia existencia entendida como un viaje [...]. Una combinación de familiaridad y extrañamiento respecto de los lugares que te recuerdan tu antiorigen. La condición de extranjero me parece a mí, particularmente, entrañable para el tipo de hispanoamericanos al que pertenecemos como personas, por así decirlo, cultas (Lastra, página 58).

TEXTO 4

Enrique Lihn (1929-1988)

Enrique Lihn, una de las voces más lúcidas de la poesía nacional, nació en Santiago el 3 de septiembre de 1929. Pese a ser conocido principalmente por su labor poética, este miembro de la Generación Literaria de 1950 supo también desplegar su discurso ácido y escéptico en el ámbito de la crítica, la narrativa, la dramaturgia, el comic y el *happening*, que lo convirtió en un fecundo animador de la vida literaria y cultural del Santiago de su época.

Luego de estudiar en el Saint George College, Lihn ingresó al Colegio Alemán, lo que posteriormente recordó en el poema "Nunca salí del horroroso Chile", incluido en el poemario *A partir de Manhattan* (1979): "Nunca salí del habla que el Liceo Alemán/ me infligió en sus dos patios como en un regimiento/ mordiendo en ella el polvo de un exilio imposible/ Otras lenguas me inspiran un sagrado rencor/ el miedo de perder con la lengua materna/ toda la realidad. Nunca salí de nada."

Posteriormente, el año 1942, ingresó a la Escuela de Bellas Artes de Santiago, en calidad de estudiante libre de dibujo y pintura, dando cuenta de una vocación que permanecería en él, pese a abandonar la formación plástica. A partir de esta experiencia, Lihn no solo se vincularía al grupo intelectual formado en torno a la Escuela de Bellas Artes, sino que más tarde colaboró con diversos medios de

prensa en el área gráfica y publicó, incluso, *Un cómic* (1992), obra realizada en colaboración con Alejandro Jodorowsky, en la cual Lihn ofició como dibujante.

En constante actividad, Enrique Lihn participó en innumerables proyectos editoriales, como la revista *Cormorán* (1969-1971) y la edición del *collage Quebrantahuesos* (1952). También colaboró con poemas, columnas y artículos de opinión en los diarios *El Siglo*, *Las Últimas Noticias* y *La Época*, así como en *Revista de Arte*, *Atenea*, *Cauce* y *Apsi*. Asimismo, desarrolló una intensa vida académica, vinculada fundamentalmente al Departamento de Estudios Humanísticos de la Universidad de Chile y a los Talleres de Poesía de la Universidad Católica.

Portador de una visión crítica y descarnada de la vida y la literatura, libros como *La pieza oscura* fijan hitos no solo para su propia poesía, sino que para el panorama poético chileno en su conjunto. Por su importancia y vastedad, son múltiples los artículos y notas críticas sobre su obra, tanto en Chile como en el extranjero. Enrique Lihn vuelca en su escritura las sospechas que abriga sobre los modos de representación de la realidad en el arte, así como el constante desarraigo que atraviesan sus textos, como sucede con *El Paseo Ahumada* (1983), libro que también expresa otra de las líneas fundamentales de trabajo de Lihn: la poesía urbana. Otra de las características fundamentales de su obra es la constante apelación al oficio del escritor y al sentido de su hacer, línea de trabajo que desarrolla en *La musiquilla de las pobres esferas* (1969). De sus motivaciones y concepciones en torno a la literatura y el arte quedan las *Conversaciones con Enrique Lihn*, serie de entrevistas realizadas por Pedro Lastra que recorren el imaginario del poeta. Víctima del cáncer, escribió hasta el último momento de su vida, a pesar de la enfermedad, de lo que surgió el libro *Diario de muerte*, publicado en forma póstuma por Pedro Lastra y Adriana Valdés. Enrique Lihn falleció en Santiago el 10 de julio de 1988.

Fuente: http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-3408.html

TEXTO 5

Entrevista a Enrique Lihn

Por Pedro Lastra (fragmento)

Prehistoria de un poeta

[...]

ENRIQUE LIHN: ...Visitantes más que esporádicos, virtuales, de la Escuela de Bellas Artes, que la habían frecuentado en años anteriores, eran Jorge Millas y Nicanor Parra.

Pedro Lastra: ¿Conociste allí a Nicanor Parra?

Enrique Lihn: Roberto Humeres y Luis Oyarzún nos llevaron a verlo a mí y a Luis Diharce, por ahí por el año 47, cuando todavía hacía pre-antipoemas del tipo de sus "Ejercicios retóricos". El dueño de casa leyó sus textos de última hora, pero esa sesión terminó con un sentimiento de incomodidad generalizado: los jovenzuelos que éramos nosotros guardamos en todo momento el silencio de los no iniciados. Luego supe que Parra lo había interpretado como una señal inequívoca que éramos un par de infiltrados al servicio del grupo Mandrágora, con el que nunca ha podido establecer relaciones diplomáticas definitivas. Y mucho menos después de los versos alusivos que tú recordarás: "Surrealismo de segunda mano" o "Nosotros repudiamos/ La poesía de gafas obscuras".

Yo que entonces escribía con esa precariedad abundante de los poetas muy jóvenes, tratando de hacer arabescos verbales, tuve la sensación de la economía y la madurez que caracterizaban al sujeto de esos textos y al autor real de los mismos. Como éramos vecinos en el barrio de Ñuñoa volví con frecuencia visitarlo, ahora con amigos de mi propia generación.

Pedro Lastra: ¿Y cómo surgió la idea del *Quebrantahuesos*, que pocas años después Parra, Jodorowsky y tú empezaron a editar muralmente por así decirlo?

Enrique Lihn: La historia y la teoría del *Quebrantahuesos* se publicó a todo lujo en el número único de Manuscritos, revista del Departamento de Estudios Humanísticos que dirigió –la revista y el Departamento– mi amigo Cristián Huneus, uno de los más recientes exegetas de Parra. En esa revista podemos informarnos sobre el año de la "fundación" del Quebrantahuesos Santiago de Chile (mayo de 1952) y de sus "Conceptos paramétricos de aproximación". El editor de Manuscritos, Ronald Kay, hizo la teoría del caso y, entre otros méritos, consiguió que los impresores reprodujeran con una fidelidad sorprendente los restos, deteriorados por las mudanzas y la humedad de las filtraciones, de esos Quebrantahuesos que en algún momento exhumó Nicanor Parra como si hubieran sido los rollos del Mar Muerto. El título de tales manuscritos tipografiados remite a todas las acepciones que propone el diccionario: primero, un inmenso pájaro rapaz que tritura y deja caer a los pequeños mamíferos que caza al vuelo rasante y en picada; segundo, juego acrobático difícil de visualizar de acuerdo con las orientaciones que procura el diccionario, y tercero, en sentido figurado, la inequívoca acepción de sujeto molesto, pesado e inoportuno que cansa y fastidia con sus impertinencias.

Parra había tomado esa palabra –de la que hizo un emblema de su obra futura (léase *Artefactos*)– de una novela de aventuras, creo que de Pierre Mac Orlan. El Quebrantahuesos era en la práctica una modesta cartulina que llenábamos, según el orden que imparte el director de un cementerio a nichos, lápidas y mausoleos, con originales tipografiados de acuerdo con la práctica surrealista de escribir frases nuevas e insólitas con recortes de rutinarias frases hechas (collage verbal

y gráfico), sintagmas tomados, en general, de los títulos o subtítulos de los periódicos, el ilustraciones compuestas con el mismo procedimiento.

Los autores/editores del Quebrantahuesos éramos Nicanor, Jodorowsky y Jorge Berti, entonces mecánico de automóviles, y ahora fabricante de muebles. Pero se produjo un contagio colectivo, que incluyó hasta al Cuerpo de Carabineros.

PEDRO LASTRA: ¿Cómo fue eso?

ENRIQUE LIHN: El periódico mural se exhibía en plena calle Ahumada, un una vitrina ad hoc, y un policía de turno en ese lugar fue objeto de una hilaridad del público que se arremolinaba frente al Quebrantahuesos, el cual en una ocasión traía un escueto parte; "Carabinero se tragó una lapicera". El policía se llevó a Berti, a quien sorprendió in fraganti en el acto de abrir la vitrina, a la Comisaría. Eran otros tiempos: el oficial de guardia se murió de risa leyendo el cuerpo del delito, y después de esa Comisaría nos llegaron colaboraciones.

El Quebrantahuesos formaba parte de los trabajos verbales que siempre se hacían en casa de Parra; una praxis poética continua. Recuerdo a Nicanor celebrando a su hija Catalina, de seis años, como autora del verso siguiente: "Un pez que nada en sus aguas propias". Recuerdo también una reunión en que la estrella fue el pintor Cabezón, el maestro Isaías. Era un intercambio de frases que tenían a Adán como sujeto: "Adán en un palco", "Adán ganador de una carrera en bicicletas", "Adán bailarín de una casa de citas", etc.

[...]

Poesía - Viaje

PEDRO LASTRA: *Poesía de paso* es un conjunto de poemas escritos entre 1964 y 1965, en su mayoría durante del viaje que hiciste a Europa como becario de la Unesco para estudiar Museología. El conjunto incluye una sección ajena a esas experiencias, bajo el subtítulo de Otros poemas, a la que habría que remitir, me parece, el poema "La derrota", cuyo correlato histórico tiene que haber sido la elección presidencial de 1964. El Premio Casa de las Américas determinó su inmediata publicación, pero también una divulgación difícil: ha circulado precariamente en Hispanoamérica, aunque hubo hasta pruebas de imprenta (en 1973) del total de tu trabajo poético que iba a publicar la Editorial Universitaria en la colección "Letras de la América" que yo dirigía.

Los poemas de viaje –que tú has ido elaborando como una especie de género: la escritura *in situ*– indudablemente se definen como un conjunto bastante homogéneo desde el punto de vista del procedimiento que empleas: la inmediatez de la respuesta a los estímulos que ofrecen "los lugares sagrados" que se van constituyendo como tales en el transcurso del viaje. El poema largo "La despedida", en cambio, y otros afines, se diferencian por el registro autobiográfico y las señales de identidad personal que suelen representar.

Enrique Lihn: Al darle a los textos el formato de un libro (entonces yo estaba pendiente de los concursos de poesía: este pasó inadvertido en el "Gabriela Mistral" de Santiago, en 1965) tuve que aumentar el número de páginas y elegí para eso un poema largo, "La derrota", que en efecto no hace sistema con la totalidad; porque los "Otros poemas", aunque no son "notas de viaje", armonizan con el resto: ahí intercalé el "Monólogo del poeta con su muerte", también de 1964.

Cuando me dieron la beca de la Unesco yo estaba convaleciente de una operación de apendicitis que se había complicado. En ese poema se evoca la imagen ominosa y sanguinolenta, sórdida, de una sala común de un hospital de barrio, en la que se iban agolpando los dolientes de la noche, ante la indiferencia y el ausentismo de médicos y enfermeras. Antes o después de esa operación visité en otro hospital del mismo tipo a Teófilo Cid, un "poeta maldito" que iba a morir mientras yo viajaba por Europa. A Teófilo –como recordarás– le gustaba identificarse con Verlaine, seguramente también con el de Mis hospitales. Ese poema es pues una condensación de mi experiencia pasajera del inhóspito ambiente hospitalario y de la visión que tuve de Teófilo en aquella visita. El autor de las Nostálgicas mansiones recibía como en una de ellas, con un señorío que afectaba a menudo.

Pedro Lastra: Estos poemas son los que siguen a *La pieza oscura* ¿De qué manera se articulan con ella los nuevos poemas, atendiendo a sus diferencias y semejanzas?

Enrique Lihn: El sentido que yo siempre le atribuyo a *Poesía de paso* tiene que ver con esto: en este libro se habla de muy distintas cosas, pero el discurso connotativo que atraviesa silenciosamente la serie sugiere el extrañamiento a la vez que la familiaridad de un poeta hispanoamericano con lo desconocido entrañable europeo. Así como el hablante de "La pieza oscura" al ahondar en el recuerdo de su infancia solo podrá percibir el presente de la misma, el poeta de paso se deja impresionar por los lugares que recorre como si en vez de conocerlos los reconociera. En un caso, la memoria "produce" la infancia; en el otro, la percepción de Europa "produce" una memoria de la misma. Europa es como una memoria objetivada o materializada. En el primer caso esto ocurre así debido al infantilismo del hablante; en el segundo caso, por obra del europeísmo del viajero. El poeta de "La pieza oscura" siente además la futilidad del esfuerzo de la memoria: la infancia en sí misma –el origen de su recuerdo– no le será restituida. En la misma forma, el poeta de paso no conocerá nunca Europa, se limitará a recorrerla, separado de ella como por un cristal de seguridad, una galería de imágenes. La Europa que él reconoce se funda en un terreno movedizo e inconexo, es una informe "herencia cultural"; radica en lecturas desordenadas y heterogéneas, en recuerdos visuales, en lo que podríamos llamar una tradición de "alienación cultural". Nada de eso lo liga a la verdadera Europa. Su europeísmo lo distingue radicalmente de los europeos. A los incalculables estímulos

responde con una especie de nostalgia del presente, en la cual los percibe como si ellos fueran materia de una evocación. Hay una necesaria actitud módica en esos poemas: no están al día, no acusan recibo de lo que ocurre "allí y ahora". Se limitan a las impresiones que puede recibir cualquier turista desinformado, pero capaz de fascinarse con las viejas ciudades y de no limitarse al recorrido formal, capaz de extenuarse en los museos y en los rincones públicos. Las cosas que verdaderamente no he visto nunca logran interesarme; pero la poesía de esa época está asociada para mí con una operación de la memoria. Por eso en Poesía de paso se habla de Bosch o Monet y no de Tinguely o de las pinturas de Vasarely, que eran las personalidades artísticas del día, cuando estuve en París en 1965. Actitud de coleccionista de antigüedades. La casa de antigüedades es lo que más se me parece a esa parte de la memoria en que todo escritor hispanoamericano es un europeo de segundo orden o de tercer orden. No por mediocridad sino por fatalidad histórico-cultural. Porque Hispanoamérica está todavía por fundarse. Es un terreno de aluvión y a veces un inmenso baldío. Supongo que de ahí nos viene esa obsesión por "los fundadores", en la poesía y en todo lo demás...

PEDRO LASTRA: Vamos entonces a *la poesía de paso*, un método de trabajo que permite muchas libertades en la relación del poeta con el mundo y con la palabra que da cuenta de esa relación. Yo veo en este libro varias cosas, vinculadas con las diversas funciones que desempeña aquí el motivo del viaje, que me parece un motivo central en tu trabajo poético justamente a partir de este libro, y continuando en *Escrito en Cuba* (publicado por Editorial Era de México en 1969), *Estación de los desamparados* (1973), *París, situación irregular* (1977) y los textos que has escrito en *Manhattan* el año pasado. Me llama la atención la persistencia aquí de este motivo, cuyas manifestaciones no parecen haber sido muy estudiadas en la poesía. En cambio, uno puede recordar de inmediato las muchas y excelentes indagaciones realizadas en el campo de lo épico y lo novelesco. Hablamos hace algunos días de las buenas observaciones de Kayser sobre el motivo del viaje en *La Odisea*, de las de Marcel Brion sobre Julio Verne o de las de Leopoldo Marechal cuando da las claves de su *Adán Buenosayres*: "... es evidente –dice– que mi novela se desarrolla de acuerdo con el 'simbolismo del viaje' o del 'errar' o del tormentoso 'desplazamiento', imagen viva de la existencia humana".

ENRIQUE LIHN: [...] En cuanto a mi relación con el viaje, prefería aislarla de esas tradiciones plausibles para ver en qué consiste efectivamente. Hay algo quizás voluntariamente aleatorio con mis cuadernos de viaje, en los cuales el viaje mismo no simboliza nada ni se ordena en las etapas progresivas de una iniciación. Esos viajes dan cuenta más bien de un cierto desarraigo, que se extiende a la propia existencia sentida como viaje, tal como parece haberlo definido Marechal en la frase que tú citabas. Se trata de abarcar ciertos espacios desconocidos en una como tarea de reconocimiento: sí, al azar, o sin que la finalidad de ese anti-itine-

rario sea lo determinante. Una combinación de familiaridad y de extrañamiento respecto a los lugares que te recuerdan tu antiorigen. La condición de extranjero me parece a mí particularmente entrañable para el tipo de hispanoamericano al que pertenecemos como personas, por así decirlo, "cultas".

Pedro Lastra: Esto define el sentido general del motivo, pero mirando los poemas de *Poesía de paso* vuelvo a pensar en sus varias manifestaciones allí. En algunos de los poemas ("Market Place", "Genève", "San Pedro", "Coliseo", "Catedral de Monet") el grado de objetividad es tan extremo que casi se impone de inmediato una vinculación de esos textos con las artes visuales. En otros ("La despedida" particularmente) el extrañamiento ha generado una máxima intensificación dramática. La memoria hace también lo suyo en otros poemas y, además, eso que los suplementos dominicales de los periódicos suelen designar como "el bagaje cultural" de un sujeto.

Enrique Lihn: El documento inmediato del encuentro del sujeto del texto –el poeta– con un objeto privilegiado que, como diría Benjamín, le devuelve la mirada, porque posee "aura", la consumación del texto en ese diálogo a primera vista caracteriza los poemas que mencionas. Yo los llamaba peyorativamente "tarjetas postales", en las que, mientras el anverso documenta sobre un lugar turístico en forma convencional, el reverso da noticias "subjetivas" del viajero. Son poemas, en este sentido, visuales y objetivos que combinan e integran el anverso y el reverso de esas tarjetas postales. Poemas "paisajísticos" en la vieja acepción de una expresión que tendríamos que corregir: "El paisaje es un estado del alma". Quizás esos poemas recuerden –y yo he insistido en cuanto al procedimiento– que mis modos iniciales de expresión fueron el dibujo y la pintura y que me interesan cada vez más la fotografía y el cine. [...]

Fuente: http://poetaenriquelihn.blogspot.com.ar/2009/02/entrevista-lihn-por-pedro-lastra.html

TEXTO 6

LA TERCERA

LA TERCERA EDICIÓN IMPRESA • VIERNES 25 DE NOVIEMBRE DE 2011

Rescatan *Roma, la Loba*, el cómic que Enrique Lihn dibujó hasta su muerte

Cruzada por el erotismo y la contingencia, la historia quedó inconclusa en 1988.

Por Javier García

Un cartel colgado en la puerta indica las horas de visitas. No es un hospital. Es la pieza de enfermo en el departamento de Enrique Lihn. Es 1988 y el reconocido poeta chileno sabe que los días vienen contados por el cáncer. Escribe y dibuja. Cansado, sin fuerza, se amarra el lápiz grafito a la mano. Quiere terminar *Roma, la loba*, un cómic protagonizado por Mincho, un profesor de filosofía que sufre por lo suelta de cuerpo de su mujer: Roma. En marzo de ese año, a la par del desarrollo del cómic, Lihn comenzó a escribir poemas donde la muerte es protagonista. Los versos fueron publicados de manera póstuma en el libro *Diario de muerte*.

"Serás muy cotizado como filósofo en Bolivia", le sugiere con sarcasmo la voluptuosa Roma al pobre Mincho para alejarlo de su lado y vivir la vida de *femme fatale*. Prostíbulos, barrios de mala muerte y Nembutala, un país en dictadura con habitantes exiliados, es el escenario de *Roma, la loba*. El cómic que Enrique Lihn no pudo terminar. La muerte llegó a su departamento en la calle Passy, en Santiago, el 10 de julio. Tenía 58 años. A los 13 había ingresado a estudiar dibujo a la Academia de Bellas Artes. La primera entrevista que Lihn dio a un diario fue sobre una exposición inaugurada cuando tenía 19 años.

Horroroso Chile

Roma, la loba fue publicado en 1992 por editorial Andros, a cargo de Alejandro Jodorowsky y Pablo Brodsky, en una tirada de 500 ejemplares. Un año antes los dibujos se expusieron en la galería Gabriela Mistral.

Un material de culto, que ahora llega a librerías por editorial Ocho Libros y que reproduce el prólogo de la primera edición, del poeta Jorge Montealegre. Al volumen se suma una nota inicial del escritor Álvaro Bisama. "Lihn muere a la vuelta de la esquina de nuestro pasado reciente y no alcanza a verlo. Antes ha decidido volcarse hacia la anotación crítica de su propio presente", apunta Bisama.

"Eran 50 láminas. Cada una era como un cuadro", cuenta Andrea Lihn, la hija del poeta, sobre las dimensiones originales de *Roma, la loba*. Un mundo ficticio, pero creado a partir de la realidad inmediata del país: la dictadura militar. "El horroroso Chile", como escribió el poeta, que no quiso partir al exilio.

Andrea Lihn llegó desde Francia un mes antes de la muerte de su padre. "Le encantaba coleccionar todo tipo de cómics e historietas de humor negro. Le gustaba el *Doctor Mortis*", recuerda y dice que aún queda material inédito del escritor. La publicación de sus obras de teatro será lo próximo que conoceremos, además de la biografía preparada por el escritor Roberto Merino.

El pintor Oscar Gacitúa vivía en Chiloé en 1988, y se vino al departamento de su amigo en la capital para ayudarlo a terminar *Roma, la loba*. Fueron 10 días de intensa labor.

"El dictaba la historia, que se iba desencadenando en la medida que la dibujaba. Una historia compleja. Le costaba físicamente dibujar", recuerda Gacitúa, quien reforzó con tinta lo trazado por Lihn con lápiz grafito. El pintor corrobora el mito: "Enrique estaba muy débil, por eso se amarraba el lápiz a la mano. Suena muy dramático, pero sus dibujos son muy expresivos y necesitaba marcarlos".

Fuente: http://diario.latercera.com/2011/11/25/01/contenido/cultura-entretencion/30-91709-9-rescatan-roma-la-loba-el-comic-que-enrique-lihn-dibujo-hasta-su-muerte.shtml.

Capítulo III
El resumen de una fuente argumentativa. Discurso referido

Juan Lázaro Rearte

Objetivos y actividades

La escritura de un resumen es una práctica habitual en los estudios académicos, y su elaboración depende del objetivo planteado. El resumen que hacemos para estudiar es diferente del fragmento que resume la idea de un autor en la respuesta a una consigna de examen y de la reducción de una idea de autor si tenemos que incluirla en un informe de lectura. En todos los casos la función general es coincidente, seleccionar las ideas centrales de un texto previo y establecer jerarquías entre esas ideas. A partir de allí, las funciones particulares hacen que los resúmenes difieran. Un resumen para estudiar no requiere, por ejemplo, de un párrafo de presentación, y a menudo ni siquiera usa la tercera persona. Cuando en cambio resumimos las ideas de un autor al responder una pregunta, es fundamental mencionar al autor y atribuirle las ideas centrales, así como también explicar esa fuente. Las actividades de este capítulo están orientadas a ejercitar la transformación del discurso directo al referido, a elaborar el resumen de una fuente argumentativa y a distinguir la voz del enunciador que resume de la voz del enunciador de la fuente original.

Para llegar a resumir un texto argumentativo debemos identificar su hipótesis y sus argumentos, pero también tenemos que diferenciar el objetivo de un autor que polemiza con respecto al que perseguiremos como expositores. El polemista usa estrategias orientadas a persuadir a un destinatario, por eso suelen aparecer registros de esa función, como la primera persona, los usos valorativos del adjetivo o del adverbio, o bien expresiones que abiertamente revelan un juicio personal. El autor de una exposición, en cambio, debe dar a conocer, de manera desinteresada, una posición polémica así como los argumentos que la sostienen.

En la lectura del texto argumentativo debemos poder advertir los recursos que facilitan la función de persuadir y luego, en el momento de elaborar el resumen,

tendremos que tomar distancia de la posición del autor, así como también seleccionar y jerarquizar la información, a fin de comunicar lo estrictamente relevante.

Como la función de ese texto nuevo obedece a la comunicación de una posición y de sus argumentos, se debe crear, para el destinatario, un efecto de objetividad consistente, basado en la distancia que se toma respecto de las palabras del autor de la fuente. Por lo tanto, predominará la tercera persona, a la que se le atribuirán acciones vinculadas con la tarea de *referir* el texto fuente. Por medio del uso de verbos de decir, aquellos que, como "afirmar", "sostener", "discutir", indican la acción intelectiva de sostener y comunicar una idea, el autor del resumen delegará en otro la responsabilidad enunciativa. El estilo que refiere la posición del autor se llama "indirecto", porque permite tomar conocimiento de sus ideas por medio del *discurso referido*. La inclusión de una cita de autor, además de comprobar la exposición, explicita la distancia entre el discurso citado y el discurso citante. Algunas formas discursivas que organizan la exposición y que muestran su naturaleza razonada, como "en primer lugar" o "para concluir", muestran al lector el compromiso del autor con la exposición. La inclusión de la cita nos permite hablar del estilo directo en un texto, porque accedemos a la voz del autor y a sus expresiones.

Uno de los temas polémicos, si no el más discutido, en el estudio de la historia y de la literatura argentina del siglo XIX es el período en el que Juan Manuel de Rosas ejerció el poder (1819-1852). En este capítulo analizaremos una obra literaria y textos asociados con el debate sobre el gobierno de Rosas, ya que uno de los objetivos es observar la incidencia de las lecturas complementarias en la comprensión de un texto y, en segundo lugar, en las actividades propiamente de resumen de una fuente.

1. Lea el texto *El gigante Amapolas* (1843), de Juan Bautista Alberdi, en el Anexo I. Capítulo III.

Actividades de comprensión lectora

2. La obra de Alberdi está encabezada por dos paratextos: una dedicatoria y un epígrafe del autor. A continuación transcribimos el epígrafe.

> Que me ahorquen si digo que no esté lleno de verdad en el fondo. Cansado de hacer concesiones estériles a los hombres públicos, hoy quiero hacerlas a la verdad, que también es princesa del mundo y gusta de homenajes. Para reanimar la fe, para alentar a los que desmayan, para abrir esperanzas de victoria y libertad. A ver si, enseñando a conocer la verdad de las cosas sucedidas, se aprende a despreciar el poder quimérico de la opresión.

2.1. ¿Qué función considera que tiene el epígrafe? ¿A qué se refiere el llamado "poder quimérico de la opresión"?

3. Consulte manuales de Historia argentina y latinoamericana que permitan explicar la dedicatoria a Fructuoso Rivera.

4. El texto presenta un enfrentamiento predominantemente verbal. ¿Qué posiciones políticas cree que se enfrentan? ¿Cómo son consideradas esas posiciones en la obra? ¿Son antagónicas, tienen elementos comunes?

5. La obra de Alberdi propone dos variedades lingüísticas: la que usan los jefes militares para sus arengas y la que es propia de personajes populares como Tambor y María. ¿A qué se debe esta diferencia?

6. La alegoría es la representación, por medio del lenguaje o de la imagen, de un concepto en general abstracto que se plasma con aspecto humano o animal para facilitar su comprensión. Por ejemplo, la figura de una mujer con los ojos cubiertos portando una espada y una balanza es una alegoría de la justicia: sus atributos representan la capacidad de dictamen, parcialidad y equilibrio. ¿Qué representa la alegoría del Gigante? ¿Qué sucede cuando María refiere el nombre de Rosas?

7. ¿Qué elementos cómicos se presentan en la obra? ¿Qué función cumple el humor en una pieza teatral de explícito contenido político?

8. El grotesco es un género, pero también una variedad de recursos discursivos orientados, en uno y otro caso, a desfigurar un fenómeno o una situación hasta dotarlos de rasgos monstruosos y a la vez cómicos. El humor y el horror conviven en este tipo de representación orientada a la crítica social. Un hecho dramático como la guerra puede ser objeto, como vemos en la obra de Alberdi, de lo grotesco. ¿En qué consiste lo grotesco en *El gigante Amapolas*? A pesar de esa representación, ¿hay referencias a la crueldad de la lucha entre unitarios y federales y a episodios históricos puntuales?

9. ¿Qué relación cree que podría establecerse entre la obra literaria de Alberdi y otras disciplinas, por ejemplo, la historia? ¿Puede la literatura ser una herramienta que se complemente con esas disciplinas y pueden aquellas complementar el conocimiento literario?

Actividades de producción escrita

1. El título completo de la obra es *El gigante Amapolas y sus formidables enemigos, o sea fastos dramáticos de una guerra memorable*. Proponga dos títulos que se refieran, uno de manera irónica y el otro cómicamente, al gigante, a los enemigos y/o a la guerra. Discuta con sus compañeros, en cada caso, acerca de si se trata de ironía o comicidad.

Ejemplo de resolución
"Pequeñas e irrelevantes disputas por la Patria"

. _____
_____
_____

. _____
_____
_____

2. La crónica periodística es un género que resume un acontecimiento de cierta relevancia en un determinado ámbito de la información. El predominio de la narración determina la centralidad del hecho y del tema que lo circunscribe. Asimismo, el escenario y los individuos sin excesivos matices y el tiempo ordenado cronológicamente son fundamentales para una comprensión clara.

2.1. Lea la siguiente crónica periodística publicada en el diario *Hoy* de La Plata el 6 de noviembre de 2012.

Quieren robar pizzería y se quedan dormidos

El propietario de una pizzería de la ciudad llegó ayer a la mañana a su comercio y se encontró con dos ladrones durmiendo en dos coches que tenían estacionados en la calle y con claras evidencias de que los mismos sujetos habían intentado robar en su comercio. "Primero forzaron las rejas y después rompieron la cerradura de un candado, pero no pudieron levantar la persiana y entrar al local", aseguró Sara (16), la hija de los propietarios de la pizzería "Roca Mía", ubicada en 60 entre 115 y 116, frente a la Caballería de la Policía local. Al no poder robar allí, dieron unos pasos y vieron un Peugeot 505 y una camioneta estacionada –también propiedad de los dueños de la casa de comidas–, por lo que cambiaron de objetivo y encararon hacia los vehículos.

Los ladrones tienen 21 y 45 años; el más joven de ellos rompió la puerta y se metió en el auto. Adentro revolvió y rompió de todo, pero se ve que le agarró sueño y se quedó dormido. Lo mismo le pasó a su compinche, a quien, una vez dentro de la camioneta, también lo pudo el sueño.

"La verdad es que no sé qué buscaban, habrán pensado que adentro había un tesoro escondido", bromeó Sara. Es que la muchacha contó que en ambos vehículos no había objetos de valor y, de hecho, el Peugeot está semiabandonado y con la caja de cambios rota desde hace unos cuantos meses. Pero la siesta fue interrumpida por el dueño, que alrededor de las 7 de la mañana llegó para comenzar una nueva jornada laboral y se encontró con la insólita escena. Primero vio los destrozos en el frente de su local, luego lo mismo en sus vehículos, pero quedó pasmado cuando descubrió a los dos sujetos durmiendo en los coches. Se comunicó con el 911 y personal policial de la comisaría Novena finalmente detuvo a los malvivientes.

2.2. Elabore una crónica periodística ficticia que narre el episodio de la destrucción del Gigante por el Sargento y su tropa y que incluya una breve declaración del jefe de la fuerza vencedora. Considere, para la inclusión de la cita, verbos como "declarar", "confirmar", "aseverar", etcétera.

Ejemplo de título: *Logran derrotar al Gigante. Fin de las hostilidades*

3. Lea los siguientes pasajes que registran, desde la literatura y desde la prensa, el grave conflicto que vivía la Confederación Argentina durante el período rosista.

> En aquel tiempo los carniceros degolladores del matadero eran los apóstoles que propagaban a verga y puñal la federación rosina, y no es difícil imaginarse qué federación saldría de sus cabezas y cuchillas. Llamaban ellos salvaje unitario, conforme a la jerga inventada por el Restaurador, patrón de la cofradía, a todo el que no era degollador, carnicero, ni salvaje, ni ladrón; a todo hombre decente y de corazón bien puesto, a todo patriota ilustrado amigo de las luces y de la libertad; y por el suceso anterior puede verse a las claras que el foco de la federación estaba en el matadero.

Esteban Echeverría, "El matadero", entre 1838 y 1840.

> [El periódico] *El comercio* de Varela, con motivo de su comedia de un canje de prisioneros, no solamente no quiere ver la notoria generosidad y clemencia del Presidente [del Uruguay, Manuel] Oribe hacia los prisioneros de guerra, sino que se nos acusa de llamar salvajes a los salvajes Unitarios. Nunca los hemos llamado salvajes: al contrario, existen publicaciones que prueban que los llamamos salvajes Unitarios. Las razones son incontestables. Después de haber cometido todos los crímenes y perfidias con sangrienta ferocidad, se han unido al extranjero contra su patria. [...] Las carnicerías de prisioneros de guerra que ejecutó el salvaje Unitario Paz en la sola provincia de Córdoba, por su número y horror, fueron insolentemente bárbaras. Cuando Lavalle penetró en territorio Argentino con el auxilio extranjero, publicó proclamas de exterminio y barbarie sin ejemplo: "¡Correntinos! La hora de la venganza ha sonado. Vamos a humillar el orgullo de esos cobardes asesinos. Se engañaron los bárbaros, si en su desesperación imploran nuestra clemencia. Es preciso degollarlos a todos. Purguemos a la sociedad de estos monstruos. ¡Muerte! Muerte sin piedad".

Pedro de Ángelis, "Ferocidad de los salvajes unitarios", 1843.

4. Seguidamente, se presenta un resumen en el que se exponen brevemente las dos posiciones. Advierta las diferencias entre las fuentes originales y el texto nuevo y compare el estilo directo con el indirecto.

La sangrienta guerra civil durante el período de gobierno de Rosas tiene nítidas expresiones de ese conflicto tanto en la literatura como en la prensa escrita.

El poeta Esteban Echeverría denuncia los atropellos de las fuerzas rosistas contra los derechos individuales y compara, en su relato "El matadero", la tortura sufrida por el prisionero con la violencia de la faena del toro. Para el autor, el crimen era un medio de propagación política del gobierno de Rosas y se tildaba de "salvaje unitario" a todo "patriota ilustrado amigo de las luces y de la libertad". Por su parte, desde la tribuna del periódico *El comercio*, De Ángelis acusa a los unitarios de modo tajante: "Nunca los hemos llamado salvajes: al contrario, existen publicaciones que prueban que los llamamos salvajes Unitarios". Para el autor, además de cometer crímenes con ferocidad, los unitarios han ido más allá de esos atropellos, pues se unieron a fuerzas extranjeras contra su patria. Ejemplifica estas acciones con las campañas de Paz y Lavalle y justifica, por todo lo anterior, el apelativo de "salvajes unitarios".

En definitiva, en la oposición entre las posturas de Echeverría y de De Ángelis, queda claro que la representación del adversario se reduce a la de un enemigo de la patria o de la libertad.

5. Relea el escrito y observe si se toma partido por alguna de las dos posiciones.

5.1. ¿Considera que el texto resume lo fundamental de los dos textos?

6. Subraye los verbos que permiten delegar la enunciación.
Ejemplo: [él] *denuncia*

6.1. ¿Qué propiedades tienen en común esos verbos?

7. Resulta fundamental la articulación del discurso del texto fuente con el discurso que expone y resume. En un sentido, la inclusión por medio de la explicación supone un compromiso y una responsabilidad mayor en cuanto a no alterar la información, pero en el caso de incluir un fragmento del texto original, es importante cómo se articula, qué signos y verbos se seleccionan para entonces pasar a un estilo directo. Observe las diferentes maneras de incluir las palabras del autor en el resumen.

a) Para el autor, el crimen era un medio de propagación política del gobierno de Rosas.

b) De Ángelis acusa a los unitarios de modo tajante: "Nunca los hemos llamado salvajes: al contrario, existen publicaciones que prueban que los llamamos salvajes Unitarios".

7.1. ¿A qué se debe la diferencia? ¿Qué efectos cree que cada tipo de cita produce en el lector?

8. Incluya en cada una de las siguientes oraciones una cita que permita completar el sentido.

a. Echeverría considera que la crueldad y la persecución de los adversarios eran las constantes del gobierno de Rosas; por eso afirma: "_____
_____
_____
_____".

b. De Ángelis discute con el diario *El comercio*, de Juan Cruz Varela, acerca del mote de "salvajes" con el que se refiere a los unitarios. El autor lo justifica al recordar que "_____
_____
_____
_____"

9. Alberdi, uno de los fundadores del Salón Literario de 1837, fue un intelectual decisivo en el período de las luchas internas. A poco de concluir la lucha entre unitarios y federales, promovió la organización nacional imaginando una europeización de la cultura y de la sociedad. En su ensayo *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina* (1852), se pregunta

> ¿Cómo, en qué forma vendrá en el futuro el espíritu vivificante de la civilización europea a nuestro suelo? Como vino en todas las épocas: la Europa nos traerá su espíritu nuevo, sus hábitos de industria, sus prácticas de civilización, en las inmigraciones que nos envíe. Cada europeo que viene a nuestras playas nos trae más civilización en sus hábitos, que luego comunica a nuestros habitantes, que muchos libros de filosofía [...] ¿Queremos plantar y aclimatar en América la libertad inglesa, la cultura francesa, la laboriosidad del hombre de Europa y los Estados Unidos? Traigamos pedazos vivos de ellas en las costumbres de sus habitantes y radiquémoslas aquí.

10. Exponga en no más de cinco renglones la propuesta de Alberdi y mencione sus argumentos teniendo en cuenta:

- La inclusión del nombre del autor.
- El título de la obra sobre la que se expone.
- El tema/problema del que se ocupa el autor.
- La propuesta del autor y su justificación.

10.1. Reescriba el texto, reemplazando los verbos de decir por construcciones preposicionales (por ejemplo, *para, según, de acuerdo con*) y las construcciones preposicionales por verbos de decir (por ejemplo, *sostener, considerar, evaluar, discutir*, etcétera). Incluya, además, una cita del autor que sea pertinente para el texto.

_____
_____
_____
_____
_____
_____

El resumen del texto argumentativo

Como sabemos, todo texto argumentativo es producto de una intervención subjetiva sobre un tema polémico. La identificación de un aspecto problemático de la realidad justifica el planteo de una cuestión, es decir, de una pregunta capaz de suscitar un debate de relevancia, como lo es, en el ámbito académico de la historia, la discusión sobre los atributos nacionalistas del gobierno de Rosas.

El rasgo característico de la cuestión es que provoque reacciones a favor o en contra. En efecto, en medio de esas posturas se encuentra el conjunto de destinatarios que, de verse interpelados por la discusión, pueden ser convencidos por alguna de las propuestas o pueden formular una propia.

El ámbito público –ya sea que guarde relación con medidas de gobierno, con la política, con la economía o más específicamente con la cultura y otras áreas en las que se confrontan posiciones– es el espacio preferencial para que se desarrollen interesantes discusiones que contribuyan al conocimiento y a la formación de una comunidad. Por esta razón, la comunicación de cualquier producción polémica es fundamental: crea una simetría en el conocimiento que permite, a quienes son informados, participar, eventualmente de una polémica.

El género académico *resumen de una fuente argumentativa* supone la inclusión de los contenidos fundamentales del texto, por lo tanto, no debería faltar la exposición de la hipótesis, presentada como un enunciado asertivo, ni los argumentos principales que sostienen la hipótesis, así como tampoco la explicitación de los ejes de los que se desprenden esos argumentos. En cuanto al estilo, como se señaló, debe prevalecer la orientación expositiva asociada a la intención de objetividad.

1. Lea el texto adaptado de un artículo publicado en el sitio de la agencia de noticias Télam, el 8 de junio de 2014.

Debates sobre el pasado nacional

Gabriel Di Meglio[*]

En los últimos años, la historia ha ocupado un lugar muy destacado en la escena pública argentina. Se discuten diversos aspectos del pasado en función de problemáticas del presente, y desde el Estado se ha elevado a los primeros planos a figuras muy relegadas con algunos resultados positivos, como la valorización de personajes de la talla de Juana Azurduy o Felipe Varela.

El regreso de debates históricos al ámbito político habilitó el retorno de viejas oposiciones entre historiadores. Un ejemplo claro es lo ocurrido con Juan Manuel de Rosas, quien durante el siglo XX enfrentó a quienes lo tildaban de tirano con quienes lo consideraban un héroe nacional de primera línea, conflicto al que el presidente Carlos Menem buscó poner fin cuando en 1989 hizo repatriar sus restos, argumentando que el gesto cerraba las heridas del pasado y permitía mirar para adelante, en consonancia con el espíritu neoliberal (unos días más tarde decretaba el Indulto...). Pero el Rosas actual ya no es una prenda de tardía reconciliación sino que es otra vez presentado para discutir con la tradición liberal. Es cierto que los defensores del Restaurador no encuentran ataques antirrosistas muy fuertes, como sí ocurría en otras épocas. Ahora se ha reivindicado sin inconvenientes su papel en la defensa de la soberanía ante la prepotencia de las poderosas Francia y Gran Bretaña, algo indudablemente importante, pero al mismo tiempo se han realizado algunas mitificaciones, como la que considera a Rosas el promotor de un proyecto industrialista, algo que nunca ocurrió.

Pero será más provechoso salir de esas convenciones en el estudio del pasado y buscar nuevos aspectos de interés. Lo más interesante que pasó con Rosas en el último tiempo sale, precisamente, de ese centro convencional, está en otro lado, en la posibilidad a partir de trabajos de distintos historiadores de revisar cómo construyó su poder, las razones de su popularidad, las ideas que impulsaba, sus formas de hacer política. También la persecución de sus enemigos, algo que después de la última dictadura militar no puede dejar de ser observado (incluso si uno quiere situarse históricamente en la época y evitar el anacronismo) a la luz de la problemática de los derechos humanos. Cualquier matanza permitida por Rosas, como también las que impulsaron Urquiza o los antiguos unitarios y luego

[*] Gabriel Di Meglio es historiador y docente de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

los liberales, va a ser condenada desde nuestro presente. Y ello permitió que se difundieran cuestiones poco conocidas, como el fusilamiento en una sola mañana de julio de 1836 de más de ochenta indígenas que habían caído prisioneros en la "campaña al desierto" que Rosas había dirigido tres años antes.

Esta consideración de los indígenas muestra algo más relevante que discutir a Rosas o a cualquier otro gobernante: la creciente presencia en los relatos de historia argentina de grupos que antes tenían poca cabida en ella. Porque debatir sobre los "próceres" es atractivo, pero es importante hacerlo sin caer en la antigua idea de que un puñado de "grandes hombres" de clase alta, y algunas pocas "grandes mujeres", hicieron la historia, cuando esta es en realidad una construcción colectiva que no se entiende si solo se observa cómo actuaron los líderes.

La recuperación del lugar fundamental de indígenas, afrodescendientes y otros integrantes del universo popular en la historia argentina tiene un doble beneficio: por un lado permite incorporar como protagonistas de la historia a quienes no tienen calles con sus nombres, lo cual no es algo "políticamente correcto" o pintoresco, sino una clave, dado que solo así se puede comprender la historia de un país donde las marcas populares han sido tan fuertes. Al mismo tiempo, recuperar a estos grupos, clarificar el origen mestizo de la región rioplatense, contribuye a que hoy se pueda empezar a desmontar el mito del país "blanco", la noción errónea de que los argentinos solo descienden "de los barcos".

A la vez, la conciencia creciente sobre las diferencias de género en la historia transforma nuestra mirada sobre el pasado, no tanto por hacer una historia de las mujeres (que corre el riesgo de seguir conservando una historia "central" que sería la de los hombres), sino porque al incluir al género en cualquier análisis el resultado es una historia menos machista. Hoy no hay lugar para una colección de historia que se llame simplemente "Érase una vez el hombre".[1]

Finalmente, otra novedad es la posibilidad latente de construir una historia nacional que no piense casi exclusivamente en Buenos Aires o la región pampeana como modelos, sino que contemple a este "centro" en relación con otros espacios del país con caminos diferentes. Eso puede hacer revisar algunas "verdades" establecidas. Por dar un solo ejemplo: ¿cuándo se consolidó el Estado Nacional argentino? Hay consenso en que fue hacia 1880. Ahora bien, ¿realmente se consolidó entonces? Si se observan las investigaciones sobre los territorios nacionales de Patagonia y el Chaco, o la historia de provincias antiguas como Catamarca, la temporalidad del Estado Nacional, de su presencia efectiva en esos espacios, es mucho más tardía que en las provincias más ricas.

Los relatos sobre historia argentina están siendo, de a poco, corridos de eje.

1. "Érase una vez el hombre" fue una serie animada de divulgación de temas de historia universal dirigida al público infantil. De origen europeo, la serie fue popular en la década de 1980 durante la dictadura cívico-militar.

Actividades de comprensión lectora

2. ¿A quién está dirigido el texto? ¿Cuál es su objetivo? ¿Por qué puede considerarse un texto polémico?

3. Redacte la pregunta que pudo generar el desarrollo del texto de Di Meglio.

4. ¿Cuál es la idea que pretende demostrar el autor? Redacte un enunciado que represente la hipótesis del autor.

5. Señale en el siguiente texto la idea con la que está de acuerdo el autor y aquella con la que está en desacuerdo. ¿Por medio de qué conector se explicita la diferencia entre las posturas? ¿A qué corriente historiográfica atribuye Di Meglio la posición con la que está en desacuerdo?

Ahora se ha reivindicado sin inconvenientes su papel en la defensa de la soberanía ante la prepotencia de las poderosas Francia y Gran Bretaña, algo indudablemente importante, pero al mismo tiempo se han realizado algunas mitificaciones, como la que considera a Rosas el promotor de un proyecto industrialista, algo que nunca ocurrió.

6. Exponga el texto previo, mencionando al autor y el tema al que se refiere.

_____
_____
_____
_____
_____
_____

7. Determine, mediante un sustantivo, al menos dos ejes temáticos que aborda el artículo de Di Meglio.

Ejemplo de resolución
"la revindicación de la figura de Rosas"

a) _____
_____

b)_____
_____

8. En los géneros discursivos que desarrollan polémicas, a partir de cada eje temático se desarrolla un argumento. Explicite al menos dos de los fundamentos de Di Meglio para validar su hipótesis.

a) _____
_____
_____
_____

b)_____
_____
_____
_____

9. El siguiente esquema sirve como planificación para la escritura del resumen de un texto argumentativo. A partir de la lectura y de las actividades previas, resuelva el cuadro en hoja aparte.

Cuestión			
Propuesta defendida por el autor			
Ejes temáticos	a. b.	Argumentos que justifican la posición del autor	a. b.

Actividades de producción

1. Reformule, sin delegar la responsabilidad enunciativa, el siguiente fragmento del artículo de Di Meglio.

En los últimos años, la historia ha ocupado un lugar muy destacado en la escena pública argentina. Se discuten diversos aspectos del pasado en función de problemáticas del presente, y desde el Estado se ha elevado a los primeros planos a figuras muy relegadas con algunos resultados positivos, como la valorización de personajes de la talla de Juana Azurduy o Felipe Varela.

_____
_____
_____
_____
_____

1.1. Transforme la reformulación para delegar la enunciación al autor e incluir una cita.

_____
_____
_____
_____
_____

2. Lea las siguientes exposiciones de un mismo argumento del texto de Di Meglio.

a. Según Di Meglio, reevaluar la historia permitiría descubrir en los relatos de historia argentina "la creciente presencia de grupos que antes tenían poca cabida", lo que llevaría a "clarificar el origen mestizo de la región rioplatense".

b. Di Meglio considera, de acuerdo con el descentramiento de los estudios sobre el pasado, que aquellos grupos postergados por un discurso hegemónico deberían tener visibilidad, para mostrar de qué modo participaron en los acontecimientos del pasado. Así, sería posible comprobar el rol del mestizaje en la identidad nacional.

2.1. Explique cómo se articulan, en cada ejemplo, el discurso que expone y el discurso citado. ¿Considera que los textos a. y b. cumplen la misma función? ¿Qué efecto crea la inclusión de las citas directas cuando se expone un argumento?

3. En uno de los pasajes del artículo, el autor hace referencia a la "conciencia creciente sobre las diferencias de género". Desarrolle brevemente la idea del autor sobre el tema y considere una de las dos oraciones siguientes como una cita textual. ¿Cuál elegiría? ¿Por qué?

a) "al incluir al género en cualquier análisis el resultado es una historia menos machista".

b) "Hoy no hay lugar para una colección de historia que se llame simplemente 'Érase una vez el hombre'".

_____
_____
_____
_____
_____

4. A partir del cuadro realizado en la consigna 9 de este capítulo, elabore un resumen del artículo de Gabriel Di Meglio para ser presentado como un informe de lectura. Tenga en cuenta la presentación de la fuente y del autor, la cuestión polémica y la hipótesis planteada. Además, debe explicitar la relación entre ejes temáticos y argumentos. Incluya, además, una cita pertinente para cada uno de los ejes. La extensión del texto no debe superar los quince renglones.

5. A continuación planteamos algunos criterios para evaluar un texto expositivo del tipo resumen. Estas preguntas son útiles para decidir ajustes sobre una versión final, y pueden resolverse trabajando individualmente o en grupo.

a) ¿El texto tiene una presentación adecuada? ¿Se divide en párrafos?
b) ¿La introducción incluye nombre del autor, título del texto, tema, cuestión e hipótesis?
c) ¿Cada uno de los ejes está debidamente explicitado y se desprende de él un argumento?
d) ¿Cumple cada argumento la función de justificar la hipótesis?
e) ¿Se incluye una cita? ¿Es relevante la cita elegida?
f) ¿El texto toma distancia respecto del problema? ¿Hay marcas de subjetividad?
g) ¿Es correcta la puntuación, se respetan las reglas de ortografía y de tildación?

Actividad integradora

Resumir una fuente, exponer los argumentos de un autor y reelaborar su expresión, a fin de exponer sus ideas de forma clara y concisa no son tareas que se limitan a la producción de un resumen. En trabajos de mayor complejidad, ya sea un texto mayormente explicativo, como un informe, o con cierto predominio de la argumentación, como la monografía, habitualmente retomamos fuentes previas para exponer al autor, valiéndonos de las estrategias y recursos que hemos visto hasta aquí pero subordinando el resumen a la función del nuevo texto. Por otra parte, un género académico como la respuesta a la consigna de parcial supone retomar una pregunta específica con el fin de aprobar una instancia de evaluación. En ese tipo de texto, el estudiante debe seleccionar el aspecto al que se refiere la pregunta, mencionar al autor, la fuente y, como en el resumen, crear un efecto de objetividad en la transformación del estilo directo al indirecto.

Como actividad integradora proponemos articular la lectura y el análisis del texto literario con la lectura de un texto académico, a fin de elaborar una respuesta a una consigna de examen.

1. Lea el relato de Esteban Echeverría "El matadero".
Disponible en http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=70101&referente=docentes.

2. Lea el siguiente fragmento de un artículo de Gabriel Di Meglio.

La Mazorca

Por Gabriel Di Meglio

El origen de la Mazorca no estuvo ligado a una iniciativa gubernamental, como usualmente se cree, sino a una asociación política, la Sociedad Popular Restauradora, nacida a fines de 1833. Los datos de su surgimiento son oscuros. Según José Rivera Indarte, un miembro de la facción federal *apostólica* le sugirió a la mujer de Rosas, Encarnación Ezcurra, la formación de un club de adherentes del gobierno a semejanza de las sociedades patrióticas españolas durante el *trienio liberal* (1820-1823). Eran clubes que surgieron por toda España en 1820, algunos más radicales y otros más moderados, que reunían a sus adherentes en casas, tabernas o conventos desocupados; abogaban por la difusión del liberalismo y atemorizaban a sus enemigos. Estaban dirigidas generalmente por personas de buena posición social pero contaron con una importante participación popular, principalmente de artesanos. Una sociedad de ese tipo constituía una novedad en la escena política de Buenos Aires. En primer lugar, porque era un club que se afiliaba abiertamente con una facción, algo que en las sociedades políticas porteñas se había intentado evitar explícitamente (a causa de la condena de la prensa contra las facciones.) Además, la Sociedad Popular tenía un importante elemento distintivo: la presencia entre sus integrantes de individuos que no formaban parte de la elite de Buenos Aires. Es decir que era la primera vez que la *gente decente* no era mayoría en una asociación política. Esto era claro en la adopción del término *popular* en el nombre de la organización. A partir de su edición de 1803, el *Diccionario de la Real Academia Española* definía *popular* como "el que es del pueblo o de la plebe"; desde la década de 1820, en Buenos Aires se lo usaba cada vez más claramente para referirse a los que eran ajenos a la elite. Si bien la participación de ese tipo de personas en la Sociedad la asemejaba a los ejemplos españoles de principios de la década de 1820, su éxito obedeció a la existencia de una tradición de participación popular en Buenos Aires. Los momentos en que la intervención de la plebe y los sectores medios de la sociedad porteña en la política tuvieron más importancia fueron siempre aquellos en los cuales la elite estuvo más dividida.

La actividad política rutinaria de la Sociedad consistía en reuniones de los miembros que se llevaban a cabo en una sede, que después de un tiempo resultó ser la pulpería de su presidente, Julián González Salomón. Los otros menesteres del club eran principalmente dar muestras de apoyo a Rosas en distintos contextos: gritaban a su favor en las calles, importunaban a sus enemigos, concurrían a la Sala de Representantes a presionar a los antirrosistas.

Una vez que Rosas volvió al gobierno en 1835, la actividad de la Sociedad, importante entre su aparición y ese momento, fue menor. Cuando estalló la crisis, Rosas comenzó a darle órdenes

directas a su fiel club de adictos, que se volvió cada vez menos espontáneo y por momentos se asemejó a una dependencia del gobierno. Las indicaciones eran principalmente vigilar a personas sospechadas de simpatías unitarias o de oposición al régimen. Las demostraciones de adhesión se hicieron más expresivas y la violencia llenó los discursos y de a poco fue ganando otra vez las calles. La tirante situación provocó un aumento del número de miembros de la Sociedad Popular Restauradora y cambió su perfil social. Cada vez más, eran individuos de lo más granado de la elite porteña los que solicitaban ser incorporados. Algunos de los nuevos adherentes debieron acercarse por su convicción en cuanto a las virtudes del gobierno o tocados en su fibra patriótica por la agresión extranjera. Pero, en la mayoría de los casos, la principal causa estuvo ligada seguramente a que, con el auge de los conflictos y el consiguiente aumento de la violencia en la ciudad, muchos miembros de la elite de Buenos Aires temieron por sus vidas y bienes y varios de ellos consideraron que una afiliación a la Sociedad Popular Restauradora podía ser un seguro contra cualquier duda acerca de su fidelidad federal y la gran posibilidad de sufrir una agresión. A esto apunta un pasaje de la novela *Amalia*, de José Mármol, en el que se describe una supuesta reunión de la Sociedad Popular Restauradora. El héroe del relato se encuentra en el mitin; se trata de un personaje ficticio llamado Daniel Bello, al que el autor presenta como un antirrosista que se hace pasar por un fanático partidario del Gobernador para contribuir desde adentro a desestabilizarlo. Cuando en la asamblea, celebrada en la pulpería del presidente Salomón, se lee el listado de unos doscientos miembros de la organización pertenecientes a "todas las jerarquías sociales", Bello dice para sus adentros que "en esta lista hay hombres por fuerza". Ello fue explicitado también por el propio Salomón en una carta a Rosas escrita ese mismo año: "En las extraordinarias circunstancias que sobrevinieron, cuando el traidor asesino Lavalle pisó nuestra Provincia muchos ciudadanos se presentaron voluntariamente a inscribirse en la Sociedad".

Por eso, cuando en 1841 *La Gaceta Mercantil* publicó una "Lista de miembros de la Sociedad Popular Restauradora", una buena parte de ellos pertenecía a familias del patriciado porteño (como Riglos, Iraola, Pereyra, Unzué y Piñeyro, entre otros). Algunos historiadores han tomado este listado para sostener que la Sociedad estaba compuesta tanto por integrantes de la elite como por otros que no pertenecían a ella, mientras que la Mazorca habría sido más plebeya. En cuanto a la primera afirmación, eso fue sin duda así a partir del período crítico. Pero 1840 no era 1833. En los inicios, los socios tenían un origen menos lustroso.

"La Mazorca" es un fragmento del artículo "La Mazorca y el orden rosista", publicado en *Protohistoria*, nº 12, 2009.

3. El fragmento "La Mazorca" de Di Meglio podría servir como un texto complementario para la siguiente consigna referida al relato de Echeverría "El matadero". Analice la identidad social que Echeverría atribuye al cuerpo de mazorqueros que ataca al joven unitario en su relato "El matadero". Tenga en cuenta el artículo de Di Meglio "La Mazorca y el orden rosista". Para responder la consigna, considere las siguientes cuestiones relativas al fragmento leído.

a) ¿Cuál es la propuesta de Di Meglio frente a la cuestión del origen de Sociedad Popular Restauradora?
b) Di Meglio propone que hay dos momentos definidos en el desarrollo de la Sociedad Popular Restauradora. ¿Qué distinción plantea con respecto a la conformación social de la Sociedad?
c) ¿Qué estamentos sociales coinciden en mayor medida con la representación que plantea Echeverría?
d) El narrador de "El matadero" señala que el gobierno de Rosas combate, en la figura del joven unitario, a los hombres decentes de las elites y a los simpatizantes "de las luces y de la libertad". ¿Coincide esa oposición social con la composición social de la Sociedad Patriótica según Di Meglio?

4. Resuelva la consigna anterior organizando la respuesta de acuerdo con esta guía.

i) En un párrafo presente un breve análisis de la identidad social de los mazorqueros según su aspecto, sus prácticas y su habla en "El matadero".
ii) Dedique otro párrafo para complementar lo anterior con la propuesta de Di Meglio. Dé información acerca del autor, de su profesión, de la fuente y de su idea específica con respecto a la conformación social de la Mazorca.
iii) Incluya, en el primer párrafo, una cita del texto de Echeverría y en el segundo párrafo, una cita del artículo de Di Meglio.

5. Compare y discuta en grupos las maneras de elaboración de este texto. Señale problemas de contenido o escritura. Proponga correcciones posibles para los textos analizados.

Bibliografía

Adelstein, Andreína y Kuguel, Inés (2004). *Los textos académicos en el nivel universitario*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Alberdi, Juan Bautista (2008). *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*. Buenos Aires: Losada.

Arnoux, Elvira; Di Stefano, Mariana y Pereira, María Cecilia (2010). *La lectura y la escritura en la Universidad*. Buenos Aires: Eudeba.

De Ángelis, Pedro (2009). *Archivo americano y espíritu de la prensa del mundo*. Mendoza: Biblioteca Nacional.

Echeverría, Esteban (1951). *Obras completas*. Buenos Aires: Antonio Zamora.

Ducrot, Oswald y Todorov, Tzvetan (1995). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. México: Siglo XXI Editores.

Kayser, Wolfgang (1957). *Lo grotesco*. Buenos Aires: Nova.

Van Dijk, Teun (1980). *Las estructuras y funciones del discurso.* México: Siglo XXI Editores.

Anexo I. Capítulo III

Texto completo de lectura obligatoria para las actividades del Capítulo III. Este texto puede ser incluido en el corpus sobre rosismo.

Juan Bautista Alberdi nació en San Miguel de Tucumán en 1810. Sin dudas, fue una de las figuras más destacadas de la cultura rioplatense en el período rosista y aún luego de la batalla de Caseros, durante la llamada "organización nacional". No sólo fue un destacado abogado y jurista, sino que sus trabajos como músico, ensayista y periodista le valieron tempranamente un lugar relevante en el Salón literario de la Generación del 37, grupo de intelectuales entre los que se encontraban Mármol, Echeverría y Sastre. Aquel espacio, que replicaba los salones románticos europeos, hacía confluir los propósitos de renovar la literatura, de fundar una lengua nacional y de tejer audaces conspiraciones que buscaban continuar los ideales de la Revolución de Mayo. La persecución política de Rosas no se hizo esperar y el Salón fue clausurado cuando sus integrantes se rehusaron a jurar lealtad al Gobernador. El exilio del grupo no terminó con sus actividades políticas, sino que por el contrario, especialmente en Montevideo y en Santiago de Chile, las tareas políticas y artísticas se expandieron. En Montevideo, Alberdi dirigió periódicos culturales, escribió ensayos políticos y artículos de costumbres, especialmente dedicados a menoscabar la autoridad de Rosas, y también fue autor de dos obras teatrales, *La revolución de Mayo* y *El gigante Amapolas*.

El gigante Amapolas, "Peti-pieza cómica", es una sátira escrita en 1842 y dirigida contra el gobierno de Rosas. El señalamiento del género cómico y de su brevedad ("peti" por *petit*, pequeño en francés, si bien el título completo es irónicamente extenso) es una advertencia sobre el objetivo de atacar, en sólo un acto, y por medio del humor, la organización política de la Confederación Argentina. La sátira política plantea, como señala el teórico Jonathan Pollock,[1] una experiencia verbal de elementos contrarios, que llevan, por medio del humor, a la reflexión y a la denuncia de un determinado estado de la sociedad. En esta obra, por ejemplo, el tirano Amapolas,

[1] Pollock, Jonathan (2003). *¿Qué es el humor?* Buenos Aires: Paidós.

que pretende referir a Rosas, se anuncia como temible y parece rodeado de un ejército invencible. Sin embargo, llegado el momento de la batalla se desnudan todas sus debilidades. Considerando que la obra es escrita en el contexto en el que se lleva adelante una fuerte ofensiva contra Rosas (ya había mantenido los franceses un bloqueo naval entre 1838 y 1840), su finalidad es muy explícita, contribuir a mellar la imagen del brigadier y a representar su derrota política y militar.

El Gigante Amapolas y sus formidables enemigos o sea fastos dramáticos de una guerra memorable

Juan Bautista Alberdi, 1842.
Peti-pieza cómica en un acto
Dedicada respetuosamente a SS.EE. los SS. presidentes y generales Rivera, Bulnes y Ballivián para que conozcan el escollo y se abstengan de caer en él.

_____

Epígrafes por Prefacio
- Que me ahorquen si digo que no esté lleno de verdad en el fondo.

- Cansado de hacer concesiones estériles a los hombres públicos, hoy quiero hacerlas a la verdad, que también es princesa del mundo y gusta de homenajes.

- Para reanimar la fe, para alentar a los que desmayan, para abrir esperanzas de victoria y libertad.

- A ver si enseñando a conocer la verdad de las cosas sucedidas, se aprende a despreciar el poder quimérico de la opresión.

_____

El Gigante Amapolas

El teatro representa un espacio abierto. A la izquierda un gigante de tres varas, con un puñal de hoja de lata, de dimensión enorme, bañado en sangre. Un soldado hace la centinela. Se oye caja que toca alarma.

CENTINELA: ¡Qué largas son las noches! ¡Y qué frías! Digo que es endiablada profesión la del soldado: así pasa uno los más bellos años de su vida, y la recompensa con que por fin de sus días le premia la Patria, es muchas veces, un suplicio ignominioso... Si no me engaño, creo que oigo sonar caja... *(Fija el oído.)* ¡Si será el enemigo! Ayer ha corrido que los nuestros habían sido derrotados: ¡pero se miente

tanto! *(Pone atención nuevamente.)* O será toque de diana: aunque no... No puede ser. Es temprano todavía: se ve a la luz de la luna, en el reloj de la casa capitular, que son las cuatro recién. *(Se fija otra vez.)* ¡Es toque de alarma! *(Se pasea.)* ¡Vaya!... ¡Fiesta tenemos! Hoy se revuelve el cotarro: sin la menor duda, los nuestros han sido derrotados. ¡Ya se ve!... Lo raro es que todavía estemos con las costillas sanas; somos cuatro gatos, estamos maniatados, tenemos a la cabeza un héroe de paja, ¿qué extraño sería que nos amarrasen a todos?... Con todo, yo todavía espero que hemos de vencer: ¡son tan locos nuestros enemigos! ¿Acaso necesitan de que nadie los derrote? Ellos no más son los autores de sus disparadas. Puede uno ser un gigante de paja, y con solo estarse quieto, vencerlos a cada instante, como v. g.... *(Haciendo una guiñada al gigante, se aproxima a la caja.)* Aquí tenemos al tambor de órdenes; él nos dirá lo que hay... *(Sale el* Tambor*, atados los pies y la mano izquierda tocando con la derecha, y andando a saltos.)* ¿Quién vive?

Tambor: ¡La patria!

Centinela: ¿Qué gente?

Tambor: ¡Tambor de órdenes!

Centinela: Adelante el tambor de órdenes.

(Una mujer aparece detrás del Tambor*, despavorida, gritando.)*

María: ¡Francisquillo! ¡Francisquillo!

Tambor: ¿Qué hay, mujer? ¿Qué haces por acá a estas horas?

María: ¿Tú no sabes lo que hay?

Tambor: Pues no lo he de saber, cuando yo soy el que lo ando diciendo a todo el mundo con esta caja.

María *(sollozando)*: Francisquillo... tus hijitos... tu mujer...

Tambor: ¿Qué es eso, mujer? ¿Estás loca?

María: No, Francisquillo... *(Le agarra los palillos de la caja.)*

Tambor: Pero deja... déjame tocar, y habla.

María: ¡No; cállate un momento, oye!

Tambor: Vamos a ver.

María: Francisquillo, yo no quiero que tú mueras.

Tambor: ¡Esta es buena! ¿Dudas tú de que esos sean mis deseos? ¿Quién te ha dicho que yo pienso morir?

María: Sí, tú vas a morir, si no dejas de ser tambor, ahora mismo.

Tambor *(se echa a reír, y sigue tocando)*: ¿Estás loca, mujer...?

María: No, yo no quiero que tú mueras...

Tambor: Yo tampoco quiero morir.

María: Pues morirás, porque la pelea va a ser horrorosa... Yo he visto el número de los enemigos... Son muchos más que el pasto de los campos... Los van a devorar a ustedes; *(sollozando)* y tú vas a morir miserablemente, y yo de cuarenta años recién, voy a quedar viuda... y tus hijitos, ¡pobrecillos!... van a quedar huérfanos...

¡Ídolos de mi alma! ¡En el momento en que estaban tan adelantados en la caja!... ¿Quién les enseñará a tocar en adelante?
TAMBOR: ¿Dices que has visto el número de los enemigos?
MARÍA: Sí, con estos ojos.
TAMBOR: ¿Dónde y cómo?
MARÍA: En la quinta de mi tía, ayer a la tarde, los he visto formados, soy capaz de decirte hasta quién los manda, y cómo se compone el ejército.
TAMBOR: Ya, mujer de un soldado, debes saber todo eso. Vamos a ver: dime quiénes son los jefes y cómo se compone el ejército.
MARÍA: Mira, los jefes son tres: el capitán Mosquito, el teniente Guitarra, y el mayor Mentirola.
TAMBOR: ¡Cáspita! ¿Esos son los jefes? ¿Estás cierta?
MARÍA: Por esta cruz... ¡y vieses qué terrible aspecto el del capitán Mosquito!... ¡y la cara de Mentirola!...
TAMBOR: ¡Y dónde dejas al teniente Guitarra!...
MARÍA: ¡Es verdad! ¡El teniente Guitarra!... ¡Dios mío!
TAMBOR: ¿Y las divisiones?
MARÍA: Las divisiones, son tres; cada jefe manda una división.
TAMBOR: Y el general, ¿quién es?
MARÍA: No hay general.
TAMBOR: Mujer... ¿Cómo puede ser eso?
MARÍA: No hay general, porque ninguno quiere ser subalterno, y han convenido en que todos deben ser iguales.
TAMBOR: ¿De modo que todo el ejército se compone de la división Mosquito, de la división Guitarra, y de la división Mentirola?
MARÍA: ¿Y te parece poco, Francisquillo?
TAMBOR: ¿Y qué señales los distinguen?
MARÍA: Mira, cuando veas una división vestida de amarillo, di que has visto a la división Mosquito; la división Guitarra, viene de verde, y la división Mentirola, de turquí.
TAMBOR: ¿Y tienen cañones?
MARÍA: Tres, por falta de uno.
TAMBOR: ¿En qué división viene la artillería?
MARÍA: En todas. Cada división trae su artillería correspondiente.
TAMBOR: ¿Qué bandera traen?
MARÍA: También traen tres.
TAMBOR: Cada división una bandera, ¿no es esto?
MARÍA: Eso es: y traen tres escarapelas, y tres divisas, y tres causas se puede decir. De modo que en lugar de ser un solo ejército como son ustedes, se puede decir que son tres ejércitos enteros y verdaderos... tan independientes unos de otros, que muchas veces se han dado hasta de balazos entre sí.

TAMBOR: ¡Bravo!
(Suenan tiros y cornetas en la dirección del campo enemigo.)
MARÍA: ¿Lo ves? ¡Ya están encima! *(Sollozando.)* Trae esos palos. *(Le arrebata los palillos.)* Yo no quiero que tú mueras; tira esa caja al diablo, y mándate mudar a tu casa a cuidar a tus hijos... *(Se retira.)*
TAMBOR: ¡Mujer del diablo! ¡Trae esos palillos!
MARÍA: No quiero; tira la caja y vente a casa.
TAMBOR: ¡Mira que el enemigo está encima y nos toma de sorpresa!
MARÍA: No quiero; yo no me he de quedar sin marido.
TAMBOR: ¡Mujer descabellada! ¿Sabes lo que haces?
MARÍA: Sí, sé lo que hago.
TAMBOR: ¡Tú pierdes al país llevándote esos palos!
MARÍA: ¡Que se pierda!
TAMBOR: Los destinos de la patria dependen de esos palos.
MARÍA: No importa; tira la caja, y vente a tu casa... *(Vase.)*
TAMBOR: ¡Lucidos estamos ahora! Si digo que todas las mujeres son destornilladas...
(Nuevos tiros. Entra el oficial de guardia; los pies atados, andando a saltos, y los brazos atados por los codos.)
OFICIAL: ¡Centinela! ¡Cabo de guardia! ¡Sargento! ¡A las armas!
CENTINELA: ¡Los de guardia! ¡A las armas!
OFICIAL: ¡Tambor, toque usted alarma!
TAMBOR: Capitán, estoy sin palillos.
OFICIAL: ¡Voto a Dios! ¿Y los palillos?
TAMBOR: Capitán, una bala de cañón me los acaba de quitar de las manos.
OFICIAL: ¡Hombre! Si no han tirado cañonazos hasta ahora.
TAMBOR: Eso le parece a usted: es que traen cañones de aire; por más señas la bala era de a veinticuatro.
OFICIAL: ¡Cáspita! De a veinticuatro, ¿eh?
TAMBOR: ¡Digo!
(Los soldados aparecen saltando; los pies atados, y los brazos atados por los codos; se forma la guardia.)
OFICIAL: Soldados, voy a proclamaros.
SOLDADO: Que nos desaten primero los pies y brazos.
OFICIAL: Para oír proclamas no se necesita de brazos ni pies.
SOLDADO: Es que los necesitamos para pelear.
OFICIAL: Tampoco se necesita pelear...
SOLDADOS: ¡Cómo!...
OFICIAL: Los enemigos no tienen necesidad de que ustedes los derroten; ellos mismos se toman ese trabajo; y ustedes nada tienen que hacer, para vencer, sino dejarse estar sin acción; con que así, todo el mundo quieto, y atención: "Hijos de la libertad, hombres que jamás habéis conocido cadenas ni ataduras..."

SOLDADO: Capitán, creo que usted se equivoca, porque todos estamos... no diré atados... pero...
OFICIAL: ¡Fuera el insolente! ¡Atrevido! ¡Calumniador! ¡Fuera de la línea! ¡Por traidor infame a la patria! ¡Por enemigo de las libertades públicas! *(Vase el soldado saltando. Gran pausa de silencio.)* "¡Hijos de la libertad! Hombres que no habéis conocido cadenas..." *(Hace una pausa y mira a la cara a los soldados.)* ¿Qué tal, soldados? ¿Me equivoco o hablo la verdad?
SOLDADO: La verdad, capitán. Siga, siga...
OFICIAL: Los enemigos de vuestras libertades están al frente; dentro de una hora habrán cruzado sus armas serviles con vuestras bayonetas altaneras: envidiosos de vuestra libertad y gloria, vienen a cargaros de cadenas. Enseñadles a conocer lo que valen los libres; pereced en el campo, antes que fiar vuestros brazos gloriosos a la opresión de sus bárbaras cadenas. El Gigante os guiará a la victoria... Imitad sus fatigas; haced lo que él hace y saldréis vencedores. Permaneced inmóviles como él, y triunfaréis sin duda por el generoso comedimiento de nuestros adversarios, que nunca dan que hacer a sus enemigos. ¡Soldados! ¡Viva el glorioso Gigante!
SOLDADOS: ¡Viva!
OFICIAL: ¡Viva la libertad!
SOLDADOS: ¡Viva!
(Se oyen los toques de marcha del enemigo, que aparece.)
OFICIAL: Ahí los tenéis, soldados. Os recomiendo de nuevo la inmovilidad más completa, aprended del Gigante, que asusta a todo el mundo por el hecho solo de no hacer nada; nuestras armas son nuestras ataduras. Si queréis ser vencedores no deis un paso; los enemigos dicen que estáis muertos. ¡Pues bien! Estaos como cadáveres y vuestro aspecto los hará temblar: correrán como niños...
(Aparecen las divisiones enemigas en tres grupos: los tres jefes se reúnen aparte.)
MOSQUITO: Señores: la batalla va a comenzar, y es necesario elegir un jefe para que la presida.
GUITARRA y MENTIROLA: ¡Nada más natural!
MOSQUITO: ¡Pues bien! ¡Vamos a elegir!
GUITARRA y MENTIROLA: Bien; vamos a elegir.
(Cada uno da un paso aparte, a un mismo tiempo.)
MOSQUITO: La elección me lo llevo yo, sin duda, como más antiguo, y más guerrero.
GUITARRA: ¿Quién puede ser electo sino yo?
MENTIROLA: Ninguno de estos es capaz de mandar una compañía; si no me eligen a mí se pierde la batalla, y se pierde el país. *(Se reúnen.)*
MOSQUITO: Vaya pues, procedan ustedes a elegir. Empiece usted, teniente Guitarra.
GUITARRA: No, no, empiece usted.
MOSQUITO: Vaya, que dé principio el mayor Mentirola.
MENTIROLA: Bien, yo daré principio. Nombro para general en jefe, durante la acción...

MOSQUITO *(interrumpiéndolo):* Ya sabe usted, permita que lo interrumpa, ya sabe usted, mayor Mentirola, como hombre versado en el arte militar, que el general en jefe debe tener un aspecto imponente *(tirándose de los bigotes y afeando el rostro),* una estatura pequeñita, para que se parezca a Napoleón... un nombre retumbante, y temible, verbigracia, como el de algún insecto punzante... En fin, ¿qué tengo que decir a usted?... siga usted... siga usted...
MENTIROLA: Pues señor, nombro por mi parte para general en jefe, al teniente Guitarra.
MOSQUITO *(aparte)*: Vamos, esto es animosidad... ¡Mire usted! ... ¡El teniente Guitarra primero que a mí!... Ya comprendo... comprendo la pulla... pero yo me vengaré... Sí, sí... yo me vengaré... Veremos qué hacen sin mi apoyo...
GUITARRA: Y yo por la mía al mayor Mentirola.
MOSQUITO *(aparte)*: ¡Qué han de hacer los compadres, sino darse mutuamente la palma! *(En alta voz.)* Pues señor, yo por la mía no nombro a nadie... *(En tono irritadísimo)* no quiero batallas, ni victorias, ni nada, y me mando a mudar a mi casa. *(Se pone al frente de la columna.)* ¡División! ¡Vueltas caras, paso redoblado, marchen!... *(Empieza a marchar.)*
GUITARRA y MENTIROLA: Pero, capitán Mosquito, ¿qué es lo que usted hace?
MOSQUITO: Nada, no quiero nada. Me voy; no quiero intrigas ni parcialidades. *(Vase con su división a son de trompeta.)*
GUITARRA: Vaya, pues ¿qué remedio hay sobre el particular?... Quiere decir que ahora quedamos los dos de generales en jefe; porque usted me ha elegido a mí y yo a usted.
MENTIROLA: Pero eso no puede ser: porque se cruzarán nuestras órdenes y nos serviremos de mutuo estorbo.
GUITARRA: ¿Qué hacemos entonces?
MENTIROLA: Bien, hagamos esto: durará la batalla un par de horas, ¿no es verdad?
GUITARRA: Así me parece.
MENTIROLA: ¡Pues bien! Mande usted en jefe la primera hora, y yo la segunda; entre los dos firmaremos el boletín de la victoria y partiremos los laureles como buenos hermanos.
GUITARRA: ¡Corriente! ¡Muy bien! ¡Me gusta! Pues señor, manos a la obra.
(Sacan las espadas.)
MENTIROLA: Teniente Guitarra: en uso de mis facultades de general en jefe, le nombro a usted ayudante de órdenes, durante la hora de mi mando... y desde luego participe usted mis órdenes a la división Guitarra para que se coloque a vanguardia.
GUITARRA: ¿A retaguardia, dijo Vuestra Excelencia?
MENTIROLA: No, a vanguardia.
GUITARRA: ¿Pero qué necesidad hay de que marchen una tras otra? ¿Por qué no las dos de frente?
MENTIROLA: Haga usted lo que le mando, o lo separo del ejército.

GUITARRA: ¿A mí?
MENTIROLA: A usted.
GUITARRA: ¡A mí! ¡Al jefe de la división Guitarra!
MENTIROLA: ¡A usted, a usted, aunque sea el jefe de la división serpentón o clarinete!
GUITARRA *(aparte):* Sí, comprendo bien que sus intenciones son las de separarme del ejército, y bastante me lo prueba el hecho de mandar que mi división se coloque adelante para que se la devore el cañón: ¡y de este modo el teniente Guitarra venga a quedarse sin gente, sin papel en el mundo político!... Pero se engaña, porque yo no estoy para ser el juguete de ningún intrigante, y yo soy muy capaz de mandarme mudar... *(Con indignación repentina.)* ¡Como me voy desde ahora, qué caramba! Venga lo que venga: no quiero batallas, ni glorias, ni nada... ¡Me voy!...
(Se pone al frente de su división: ordena la retirada y al son de la marcha que bate el enemigo como por burla y escarnio, se retira.)
MENTIROLA *(dirigiéndose a sus soldados)*: ¡Tanto mejor para vosotros, soldados! Felicitaos de esta traición inaudita: nuestra y puramente nuestra será la gloria de vencer al canalla Gigante. La división Mentirola será la única que recoja los laureles del triunfo más espléndido que hayan visto los siglos. Vamos pues a pelear con doble audacia y doble gloria. Pero antes quiero proclamaros: "Soldados: Desde lo alto de estos tejados, treinta meses os están contemplando; el último de ellos se ha helado de miedo al veros las caras: y el sol de mañana no saldrá por no morir de envidia al ver el brillo de vuestras armas. Los siglos pasarán unos tras otros, como hormigas, y los guerreros de la posteridad dirán: ¡Ah! ¡Quién hubiese pertenecido a la división Mentirola, en la jornada memorable contra el Gigante Amapolas!" ¡Ea! Formarse en hileras de fondo, para que si el Gigante nos hace un corte seis con su sable, no caiga más cabeza que la del que va adelante.
(Se forman, pero nadie quiere quedar el primero de adelante.)
MENTIROLA: ¿Qué es eso, señores, qué desorden es ese?
SOLDADO: Señor, es que nadie quiere que le corten la cabeza.
MENTIROLA: Ya se ve que tienen razón; yo hallo razón a todo el que no quiere morir, y por eso soy enemigo de exponer a los soldados a riesgo de que los maten. Pero eso se remedia fácilmente. Que el soldado que esté a la cabeza, tome una caña bien larga, y colocándose a una distancia conveniente, y tocando suavemente al Gigante con el extremo de ella, examine qué demostraciones hace de vida. A ver si de este modo podemos descubrir su plan de defensa. *(El SOLDADO toma una caña.)* Para esto yo me colocaré a retaguardia, bien lejos, como general que soy, y con mi anteojo de larga vista observaré los movimientos del enemigo. *(Buscando un punto donde colocarse.)* ¡Ah! ¡Si hubiera aquí por accidente alguna carreta!
(Se coloca a lo lejos y tiende el anteojo. El SOLDADO comienza el examen. Toca ligeramente al Gigante.)
MENTIROLA: ¿Qué tal? ¿Qué movimientos hace?
SOLDADO: Ninguno, señor, inmóvil como si fuese de palo.

MENTIROLA: ¡Malo, malísimo!
SOLDADO: ¿Cómo, malo, general? ¡Excelente! Eso prueba que está dormido y que debemos atacar.
MENTIROLA: Todo lo contrario... eso prueba que debemos huir... ¡No es nada el síntoma!... ¿Con que inmóvil, eh?
SOLDADO: Como un cadáver, general.
MENTIROLA *(dándose un golpe en la cabeza):* ¡Estrella fatal!... ¡Estamos perdidos!... A ver, hombre de Dios, a ver, tóquele usted un poco más recio.
SOLDADO *(lo toca):* Como un tronco... Yo sería capaz de apostar a que este Gigante que tanto miedo nos mete es de palo.
(Los soldados del Gigante se mueren de risa. Uno de ellos dice:)
SOLDADO del GIGANTE: ¡Ya veo que nuestro comandante conocía bien a los mochuelos con quienes las habemos!
MENTIROLA: División Mentirola, vueltas caras, y en retirada precipitada, ¡marchen! *(Retíranse con precipitación a cierta distancia.)* Soldados: yo debo ser leal a vuestro noble coraje, yo debo hablaros la verdad: la situación es grave, y yo no puedo decidirme a ejecutar una operación decisiva, sin oír antes el voto del ejército, en un consejo de jefes y oficiales.
TROPA: Sí, sí, que se forme un consejo.
MENTIROLA: ¡Que se forme!... ¿Pero con qué oficiales y jefes le formaremos?... ¡Aquí no hay más jefe ni oficial que yo...! ¡A no ser que yo solo me declare en consejo!
TROPA: ¡Y por qué no! Forme Vuestra Excelencia un consejo de Vuestra Excelencia mismo y decida a mayoría de votos.
MENTIROLA: No habrá otro remedio. Pues señor. *(Con tono solemne.)* Está formado el consejo y puede empezar la discusión. *(Queda pensativo, y después de un rato, dice:)* Pero estoy tan acostumbrado a discutir en consejo con mis compañeros Mosquito y Guitarra, que yo por mí solo no puedo discurrir nada... No se me ocurre una sola idea y no sé qué consejo darme a mí mismo... Pero se me viene al pensamiento un medio de salir del aprieto... Voy a figurarme que están aquí mis compañeros Guitarra y Mosquito. Que el uno está parado ahí, el otro allá y yo aquí. Voy a representar a cada uno de ellos en el consejo: a hablar por cada uno de ellos como si estuviesen presentes; y así podremos tener opiniones diferentes y luminosas, porque seremos tres vocales en vez de uno. Principiaré a hablar por mí, "Señores: soy de opinión que debemos retroceder precipitadamente por la razón de que el enemigo no hace nada y nos espera inmóvil: razón clara y palpable por sí misma, que no necesita dilucidarse, porque, señores, la cosa es bien terminante: ¿qué quiere decir esta inmovilidad del enemigo? Quiere decir que está fuerte como un diablo y que nosotros estamos perdidos. ¡Y yo pregunto ahora si el que está perdido tiene otra cosa que hacer, que tomar las de Villa Diego, antes que lo amarren y lo cuelguen! Tal es mi opinión, señores del Consejo. Puede, ahora, emitir la suya el teniente Guitarra, que sigue a mi derecha." Paso a hablar por el teniente

Guitarra. *(Toma su lugar y habla así:)* "Señores: ilustrando este punto, de una importancia decisiva para la vida de la patria, diré que cuando el señor General en Jefe, dice que debemos retroceder precipitadamente, es porque el señor General debe haber pensado bien lo que dice –cada uno sabe bien dónde le aprieta el zapato–; el maestro sabe lo que hace, y donde hable el sabio, calle el borrico y en resumidas cuentas, cada uno es dueño de hacer de su capa un sayo. Al General se le ha dado el ejército y es suyo: dejemos que haga lo que quiera: dejémonos de discusiones anárquicas y hagamos lo que él manda; esta es la opinión del ejército, y a fe que es la opinión acertada: porque, al fin, el general es general y no es el tambor el que ha de responder de la suerte del ejército. Tal es mi parecer. Puede ahora dar el suyo el capitán Mosquito, que sigue a mi derecha." Hablemos ahora por el capitán Mosquito. *(Toma el lugar y el tono de este.)* "Señores: no callaré mi opinión en una cuestión en que se trata de la vida del país. Creo que las opiniones de los que me han precedido en la palabra, son mortales a la causa de la libertad: yo creo, pues, que lejos de retroceder con celeridad, debemos atropellar como el relámpago, por la sencilla razón de que el enemigo nos espera sin acción ni movimiento, en lo cual se descubre su debilidad. *(Ahora en su nombre y por sí, desde su lugar.)* Señor capitán Mosquito, ¿quiere usted que le diga la razón por qué usted se produce así? ¿Lo sabe usted? Usted habla así porque nos ha visto opinar de un modo diferente al teniente Guitarra y a mí, y usted no nos quiere ni a uno ni a otro. Por lo demás, usted es un miedoso como uno de tantos, y la vez pasada fue el primero a mandarse mudar, dejando colgados a sus compañeros de armas. *(Por Mosquito.)* Se equivoca usted. *(Por él.)* No me equivoco yo. Es usted quien se engaña en creer que nos hemos de hacer matar, como locos, por salvar a gentes que sabe Dios si lo sabrían agradecer. *(Por Mosquito.)* Ese es un terror estúpido. *(Por él.)* Estúpido es el muy canalla de Mosquito. *(Por Mosquito.)* Canalla es el muy cobarde de Mentirola. *(Por él.)* ¡Vaya usted a un cuerno! *(Por Mosquito.)* ¡Vaya usted a dos! *(Por él, alzando el tono.)* ¡Vaya usted a tres! *(Por Mosquito.)* ¡Vaya usted a cuatro! *(Por él.)* ¡Vaya usted a cien! *(Mudando de tono.)* Y, sobre todo, ¿a qué cansarme en dar gritos? La votación está ganada, somos dos contra uno, y debemos votar a la opinión que aconseja la retirada. ¿No es así, teniente Guitarra? *(Por este.)* Sí señor. Pues señores: está concluido el consejo. *(A los Soldados.)* Camaradas: el consejo ha pronunciado su fallo: él es respetable y sabio, y soy de opinión que le sigamos sin examen, y con la prontitud que demanda el caso. Su opinión es que debemos retirarnos. Así pues: ¡Al hombro, armas, contramarcha a la derecha, paso redoblado, marchen!

(Retíranse precipitadamente a son de caja y corneta. La fila del Gigante se deshace en carcajadas de risa.)

Oficial: Soldados: ¡Viva la Patria!

todos: ¡Viva!

Oficial: Hemos triunfado espléndidamente. ¡Viva la libertad!

TODOS: ¡Viva!
TAMBOR: ¡Qué, no tener mis palillos, voto a Dios! Para tocar diana hasta morirme...
OFICIAL: Los cobardes enemigos han sucumbido ignominiosamente al poder de nuestras bayonetas, y al valor y talentos del Gigante. Sin nuestro coraje nada habríamos conseguido en esta jornada inmortal. Sin la perseverancia y sublime talento del Gigante hubiéramos sido aniquilados para siempre. Os habéis mostrado dignos de nuestros heroicos padres. Merecéis las libertades que acabáis de rescatar con vuestros brazos, en el campo de batalla. ¡Y la Patria debe altares, y la posteridad aplausos eternos al grande hombre, que nos ha conducido a la adquisición de tan inmarcesibles y gloriosos laureles! El enemigo ha sido osado y tenaz en la pelea; pero vosotros habéis excedido en pertinacia a las rocas del mar; y a vuestra indisputable superioridad es debida la victoria, y más que todo al delicado tino, sublime tacto, a la profunda ciencia y prodigioso valor del Gigante Amapolas, sin los cuales atributos hubiéramos sido víctimas de la audacia y habilidad del enemigo. Soldados: ¡viva el Gigante Amapolas!
TODOS: ¡Viva!
OFICIAL: ¡Mueran los detractores de su genio inmortal!
TODOS: ¡Mueran!
(Oyese a lo lejos músicas y vivas al Gigante Amapolas, que nos ha libertado de la esclavitud.)
OFICIAL: Van seis veces, con esta, que el enemigo ha tenido la temeridad de acometeros, y otras tantas ha palpado, a costa de su sangre y de su vergüenza, su completa incapacidad de competir con vuestro sublime denuedo. Con el mismo valor con que le habéis desbaratado en este día, le habéis enseñado siempre a respetar a los bravos que pelean por sus santas libertades y sus sagrados derechos. No esperéis que vuelva jamás: lleva en su espalda la afrenta que siete veces han estampado vuestras bayonetas; y el monumento levantado por vuestro valor, será eterno como la gloria del Gigante, fuerte como su voluntad y grande como su alma. ¡Dejad las armas, que habéis empleado en este día con tanto coraje, y entregaos alegres y ufanos, al goce de vuestras libertades, que habéis salvado para siempre de las insidias de un pérfido enemigo!
(Dejan las armas, se dispersan. Entra corriendo MARÍA, la mujer del tambor.)
MARÍA: ¡Francisquillo de mi alma! ¡Toma, toma tus palillos; tienes razón de ser tambor!
TAMBOR: Trae, trae aquí mis palillos, ¡calavera!
MARÍA: ¡No hay gloria en el mundo como la del tambor!
TAMBOR *(envanecido.)*: ¡Ven, ven acá, pichoncita; dame un abrazo!
MARÍA: Sí, lucero mío, no digo un abrazo...
TAMBOR: No, basta por ahora.
(Toca diana. Movimiento general. Luego calla.)

María: Pero ¿cómo han conseguido ustedes un triunfo tan completo? ¡Ustedes tan poquillos, y ellos tan muchos, tan muchos!
Tambor: ¡Hola! ¿Con que crees en el triunfo, por lo visto?
María: Pues no lo he de creer, cuando los acabo de ver que corren tragándose los aires, como si ustedes se los quisieran devorar.
Tambor: Pues señor: todo eso se debe a nuestro valor.
María: Todo, ¿eh?
Tambor: Todo.
María: ¿Y tú también has peleado mucho?
Tambor: ¡Bah! ¿Y qué menos?
María: ¿Y los demás?
Tambor: Como unos leones.
María: ¿Y el Gigante Amapolas?
Tambor: Más que todos. ¿Quién sino él es el que lo ha hecho todo? ¡Oh! ¡El Gigante!
María: ¿Y por qué no hay muertos en el campo?
Tambor: Porque el mismo miedo los ha hecho revivir y salir disparando.
María: Dices bien. Esos serían los que iban corriendo por detrás, con las cabezas debajo del brazo, ¿no?
Tambor: Esos. Dime, chica: tú que vienes de esa dirección, ¿sabes de qué procede esa gritería, cuyo ruido se oye hasta aquí?
María: Es la ciudad, que está loca de alegría, con la noticia del triunfo del Gigante Amapolas. ¿Te parece poco, Francisquillo, lo que lleva hecho el Gigante hasta aquí? ¡Derrotar siete ejércitos, él solo! ¡Pelear doce años seguidos y salir siempre vencedor! ¡Tener diez enemigos y triunfar de todos! ¡Dar veinte batallas, tan reñidas como la de hoy, y salir victorioso en todas ellas! Todo esto ¿qué quiere decir Francisquillo? Quiere decir que el Gigante Amapolas es un prodigio de talento y valor; y que donde quiera que aparecen sus enemigos, los destroza y disipa a fuerza de habilidad y coraje, como ha sucedido esta vez; ¿no es así, Francisquillo? ¿No quiere decir esto?
Tambor: Digo. Las cosas están a la vista, no son materia de cuestión.
María: Qué extraño es, pues, que el pueblo le tribute todas esas demostraciones de asombro. Mira, cuando yo venía, los Diputados del cuerpo legislativo, corrían a reunirse para decretar coronas y monumentos en honor del Gigante Amapolas. Las mujeres se ocupaban de tejer guirnaldas de flores; los poetas hacían versos; los músicos canciones en elogio del triunfo debido al genio del Gigante Amapolas. Los agentes diplomáticos de los países extranjeros eran los primeros que venían, con la boca abierta de admiración por el talento sublime con que el Gigante había sabido vencer a sus enemigos; y se disponía a recibirlo con la rodilla en tierra, o de hinojos, como dicen los añejos románticos. Por todas partes no se oye más que: "El Gigante Amapolas es un semi-Dios. El Gigante Amapolas es el genio de la política y de la guerra. El Gigante Amapolas es el valor, el atrevimiento mismo". Hay ex-

tranjero que daría sus ojos por conocer al Gigante Amapolas, tanto es el respeto y la admiración que le tienen. Ya se ve: los extranjeros como hombres ilustrados e imparciales son los mejores apreciadores de la capacidad de nuestros grandes hombres. Por eso hay francés que se reputaría dichoso si poseyese un botón de la casaca del Gigante Rosas.
TAMBOR: Amapolas, di.
MARÍA: No, hijo, lo hice por variar; tanto Amapolas, Amapolas...
TAMBOR: Bien, si es por variar, di más bien del Gigante Floripondios; pero del Gigante Rosas, no hay que hablar una palabra... sigue ahora.
MARÍA: Bien, seguiré... ¿por dónde iba?
TAMBOR: Por eso hay francés...
MARÍA: Ah, ya sé... Por eso hay francés que se reputaría dichoso si poseyese un botón de la casaca del Gigante Rosas.
TAMBOR: Vuelta Rosas...
MARÍA: ¡Ah! Tulipanes...
TAMBOR: Amapolas, mujer...
MARÍA: Es verdad, Amapolas.
TAMBOR: Vaya, vuelve.
MARÍA: Por eso hay francés que se reputaría dichoso si poseyese un botón de la casaca del Gigante Amapolas; y los ingleses darían la Irlanda a trueque de que el Gigante perteneciese al Parlamento de Inglaterra. ¿No ves, no ves el gentío que cubre estas cercanías? Todo el mundo acude a tomar una idea del campo donde ha sido la batalla y a conocer la figura del Gigante Amapolas.
TAMBOR: Y tú debes saber que esta jornada ha sido la menos célebre. Por fin, esta vez los enemigos han tenido el coraje de cruzar sus armas con las nuestras: esta vez se puede decir que hemos peleado. ¿Pero, en las otras batallas? En las otras batallas los hemos vencido estando nosotros aquí, y ellos a cinco leguas de distancia: los hemos derrotado sin verlos a la cara siquiera.
MARÍA: ¿Cómo así, Francisquito?
TAMBOR: Lo que tú oyes: sin verlos a la cara y sin vernos ellos a nosotros; a distancia de seis leguas unos de otros. ¡Hemos peleado por dos días, los hemos puesto al fin en la más vergonzosa fuga!
MARÍA: ¡Qué prodigio, gran Dios! ¿Y tú también has peleado en esas batallas, lo mismo que en esta?
TAMBOR: ¡Lo mismo, pues!
MARÍA: De modo ¿que tú también eres de los invencibles, y vas a ser coronado con flores, y premiado con terrenos y ganados, y festejado?
TAMBOR: Digo, si he trabajado como uno de tantos...
MARÍA: Cómo te quiero Francisquillo. Ahora sería capaz de dar mi vida por ti. ¡Me gusta tanto un grande hombre tambor!
(Disparada de gente a lo lejos.)

TAMBOR: Vete, vete María...
MARÍA: ¿Para qué, Francisquillo, por qué?
TAMBOR: ¡Vete, te digo!
MARÍA: ¿Qué hay, por Dios, qué hay?
TAMBOR: El enemigo se ha rehecho y está sobre nosotros; voy a tocar a generosa: ¡huye!
MARÍA: ¿Pero, no me decías ahora mismo que había sido acuchillado y deshecho para siempre?
TAMBOR: Sí, pero también los gatos tienen siete vidas, si no es más que eso; y los enemigos son peores que los gatos, peores que las hormigas... Se les derrota, se les acuchilla, y siempre están vivos... Vienen, se les asusta, corren; vuelven a venir y vuelven a correr: así va la guerra, y así ha de ir siempre. Ni ellos son capaces de concluirnos, ni nosotros a ellos... hasta que... pero, quién diablos sabe... hasta que nosotros dejemos de ser asnos y ellos gallinas...
MARÍA: ¿Luego, no hay riesgo de que mueras esta vez, ni nunca?
TAMBOR: Por descontado: ¡huye!
MARÍA: ¿Y para qué me echas, si no hay riesgo?
TAMBOR: Bien, quédate.
MARÍA: ¿Las mujeres no pueden concurrir a las batallas?
TAMBOR: ¿A estas batallas, a las batallas del Gigante? Sí; pueden asistir, no digo las mujeres, los niños también y los enfermos, los cojos y mancos... Para lo que se hace en ellas... Todo el trabajo consiste en estar quietos... Aquí todo lo hace el enemigo... Mira, ahora le ves venir en triunfo; pues dentro de un rato, lo verás en retirada... El mismo se proclama vencedor y derrotado...
(Cajas, cornetas: el enemigo avanza, compuesto de las tres divisiones conocidas.)
MARÍA: ¡Ahí están; ahí están! *(Llorosa y asustada.)* Huyamos, Francisquillo: tú te engañas, tú vas a morir; ¿qué haremos los dos solos? ¿Qué podremos hacer? *(Le toma del brazo.)* ¡Ven acá, huyamos; ven conmigo!
(Continúan asomando las bayonetas enemigas; pero no pasan adelante. Suena toque de ataque.)
TAMBOR: ¡No, no, ven acá cobarde! Entre los dos vamos a dar la batalla y la vamos a ganar.
MARÍA: ¡Tú estás loco!
TAMBOR: No, no estoy: quédate. Vamos a componer el ejército entre los dos. El Gigante es el general en jefe. Yo soy la vanguardia; tú eres el cuerpo de reserva. Yo me coloco detrás del Gigante, y toco a la carga, a la carga, sin cesar. Tú tomas un fusil y te pones a dar vueltas y revueltas en derredor del tronco de ese árbol, para hacer creer al enemigo que nuestro ejército va desfilando, hombre por hombre.
MARÍA: O mujer por mujer.
TAMBOR: Sí, sí. En nuestro ejército no se distingue sexo.
MARÍA: Pues bien, a la obra.

(Colócanse según el orden indicado. El enemigo avanza y se forma en línea de batalla. Los tres jefes enemigos se reúnen aparte. Sacan sus anteojos, y echan su visual al campo adversario.)

SOLDADO: ¡Los hemos sorprendido completamente! El Gigante está solo. Yo soy de sobra para concluir con el enemigo. Destruido el Gigante Amapolas, no hay enemigo que se tenga.

MOSQUITO: Calle el mentecato, que no sabe lo que dice. Usted habla así porque no ve nada: a la simple vista ¿qué ha de ver?

SOLDADO: ¡Pues no he de ver, señor, si estamos a un paso! No hay más que un tambor y un soldado, que parece mujer, que da vueltas al derredor de un árbol.

MOSQUITO: ¿Querrá usted ver mejor que nosotros que tenemos anteojos?

SOLDADO: Bien, capitán, será lo que usted dice: pero yo veo lo que yo digo.

MOSQUITO: ¡No ve usted eso!

SOLDADO: Lo veo, capitán.

MOSQUITO: No ve nada, el insolente; y si no calla la boca y deja de propagar especies alarmantes, lo he de...

GUITARRA: ¿Qué ve usted, capitán Mosquito?

MOSQUITO *(echando el anteojo)*: Yo veo sesenta piezas de artillería, a la derecha.

GUITARRA: ¿Qué calibres?

MOSQUITO: Veinte de a ocho, y cuarenta de a treinta y seis. ¿Y usted qué ve?

GUITARRA: Yo veo treinta escuadrones de caballería. Y usted mayor Mentirola, ¿qué distingue?

MENTIROLA: Yo distingo como ocho mil infantes situados hacia la izquierda del campo enemigo.

MOSQUITO: Y esa caja que suena, ¿a qué fuerza pertenece?

MENTIROLA: A una fuerte guerrilla, que está desfilando hace dos horas por delante de un árbol inmediato al Gigante.

MOSQUITO: Malo. Ya veo que el Gigante es un coloso en fuerzas y que es un disparate aventurar un encuentro con medios tan desiguales.

GUITARRA: Yo creo lo mismo. Yo creo que vamos a ser despedazados al primer encuentro.

MENTIROLA: Para pelear así vale más no pelear. ¿Qué necesidad hay de aventurar la suerte de la empresa que se ha confiado a nuestra prudencia? ¿Hay que diferir el combate para mejor oportunidad? ¿Quién nos corre? ¿Quién nos obliga a pelear? ¿No tenemos franca la retirada, gracias a Dios, y somos muy dueños de retirarnos cuantas veces nos dé la gana?

MOSQUITO: Ya se ve que sí.

MENTIROLA: ¡Pues entonces!

GUITARRA: Entonces, lo que debemos hacer, es ponernos en retirada, pero ha de ser sobre la marcha, antes que el enemigo destaque fuerzas que nos corten la vuelta, y tengamos que perecer en un combate obligatorio.

MENTIROLA: ¡A ello!...
MOSQUITO: ¡A ello!...
(Mientras ha tenido lugar este diálogo, la tropa ha acordado y decidido un motín, por el que ha sido puesto a la cabeza del ejército un sargento.)
MOSQUITO: ¡División!
MENTIROLA: ¡División!
GUITARRA: ¿Qué hay, señores, qué hay?
MOSQUITO: ¡Contramarcha a la derecha!
SARGENTO: No hay contramarcha a ninguna parte. Nosotros queremos batirnos y no contramarchar. Para pelear, les reconocemos por jefes; para disparar, no: no queremos obedecer a ningún mandato medroso. Bastantes veces, hemos huido inútilmente. Por nuestras disparadas locas y cobardes, se han arruinado fortunas cuantiosas, se han perdido años preciosos, oportunidades que tal vez no vuelvan, vidas que tenían porvenir, poblaciones enteras de hombres. Estamos espantándonos de fantasmas: no hay tales sesenta piezas, ni ocho mil infantes ni treinta escuadrones. Esas fuerzas solo existen en la imaginación miedosa de ustedes: lo que hay al frente es un héroe de papel, mujeres en vez de soldados, perros rabiosos en vez de leones, y hombres atados de pies y manos. No somos vencedores, porque no queremos serlo. Ataquemos con coraje el campo enemigo, y será nuestro en menos tiempo que lo que tarda en bajar el rayo. Así, señores jefes: si ustedes quieren guiarnos al combate, estamos prontos; si quieren retirada, ustedes han caducado, ya no son nuestros jefes; pueden retirarse solos. Aquí no hay más jefe que yo, simple sargento, hecho general por la voluntad del ejército, que me ha honrado con la comisión de intimar a ustedes la decisión que acaban de oír. Pueden ustedes decir lo que determinan. Todavía tienen el tiempo de un minuto para volver por su reputación.
MOSQUITO: En presencia de un motín de soldados, nada tenemos que hacer nosotros, jefes. Hemos cumplido nuestra misión y nos retiramos.
(Envainan sus espadas y se retiran silenciosos.)
SARGENTO: Muy en hora buena. Pásenlo ustedes lo mejor que puedan, entre los patriotas a quienes han sacrificado, o entre los extranjeros a quienes han dado que reír. ¡Soldados! Nuestro camino es sencillo y corto: a seis pasos de nosotros está la tumba honrosa del valiente o la vida sin igual del vencedor. Calar bayonetas, abrir bien los ojos, seguir mi penacho blanco y en menos de pocos segundos habrá desaparecido del suelo de la patria ese miserable fantasmón que ha triunfado hasta aquí por la incapacidad de nuestros jefes. ¡Soldados, paso de vencedores!
(Cargan rapidísimamente. El SARGENTO abraza por la mitad del cuerpo al Gigante; lo levanta, lo pone de cabeza, y dispersa por el aire sus pedazos. El TAMBOR arroja la caja y se pone de rodillas; la mujer tira el fusil, llorando a gritos.)

SARGENTO: Aquí tienen ustedes lo que era el gran Gigante, ese coloso que nos ha traído en idas y venidas por espacio de tres años. *(Al TAMBOR.)* ¿Y el ejército de ustedes?
TAMBOR: Aquí está, señor.
SARGENTO: ¿Dónde?
TAMBOR: Aquí señor; somos nosotros, mi mujer y yo.
SARGENTO: ¿Usted sería el general?
TAMBOR: No, señor: yo era la vanguardia.
SARGENTO: ¿Y su mujer?
TAMBOR: La reserva.
SARGENTO: Buen pajarraco se reservaba usted.
TODOS: ¡Viva el Libertador de la República, el glorioso sargento Peñálvez!
SARGENTO: No, señores yo no soy grande ni glorioso, porque ninguna gloria hay en ser vencedor de gigantes de paja. Yo he tenido el buen sentido del pueblo, y el valor insignificante de ejecutar una operación que se dejaba comprender de todo el mundo. Si los generales y hombres de estado que nos han dirigido hasta aquí, hubiesen comprendido lo que comprendía la generalidad más común, hace mucho tiempo que habríamos llegado al término de nuestras fatigas. ¡Compañeros! La patria ha sido libertada, sin que hayan intervenido libertadores. Saludad las revoluciones anónimas: ¡ellas son los verdaderos triunfos de la libertad!
Telón

En Alberdi, Juan B. (1920). *Obras selectas,* nueva edición ordenada, revisada y precedida por una introducción de Joaquín V. González. Buenos Aires: Librería La Facultad de Juan Roldán.

Capítulo IV
Comparación de fuentes. Voces participantes. Evaluación del abordaje temático de cada fuente

Guillermina Feudal

Objetivos y actividades

La puesta en relación de dos o más fuentes es una actividad de lectura que permite establecer semejanzas y diferencias entre perspectivas sobre una temática común. Podríamos considerar dos biografías sobre un mismo sujeto o bien dos entradas de enciclopedia que pretenden explicar el mismo término o hecho. En estos casos, el lector intentará enfocarse en el tipo de información que aporta cada fuente, en el interrogante que desencadena la explicación o en el modo de desagregar un proceso.

Cuando respecto de un tema sobre el que existen visiones disímiles, los autores asumen una postura y despliegan estrategias de fundamentación para captar adhesiones, nos encontramos frente a géneros discursivos de secuencia dominante argumentativa. En este capítulo nos centraremos en el análisis y comparación de este último tipo de fuentes, como artículos de opinión o trabajos de investigación.

Las actividades de comprensión están destinadas a conocer en profundidad el corpus de trabajo, es decir, los textos que se agrupan por alguna característica que posibilita la comparación, generalmente el tema global del texto. Apuntan, por lo tanto, a desarrollar habilidades que permitan establecer relaciones entre textos, detectar subtemas comunes, modalidades diversas de abordaje, modos específicos de construir los argumentos (con conceptos, con ejemplos, con referencias de autoridad, con casos), etcétera.

Para la tarea de escritura, se propone una serie de actividades de planificación y revisión con el objeto de que el estudiante realice una exposición de la lectura comparativa. Al respecto, la propuesta invita a los estudiantes a adecuarse a ciertos lineamientos de géneros académicos escritos, entre ellos: titulado y subtitulado, el seguimiento de un orden expositivo, la elaboración de la comparación, la redacción de conclusiones.

Comprensión lectora

En función del trabajo comparativo, las actividades de comprensión se orientan hacia la detección de aquellas marcas mediante las que el texto adquiere su identidad, es decir, de aquellos aspectos temáticos o formales que se prestan a la confrontación por ser cualitativamente relevantes.

Para organizar el trabajo, una estrategia lectora consiste en identificar, primero, los aspectos nucleares de la argumentación en cada fuente: fecha, ámbito de pertenencia del destinador, destinatarios previstos, modalidad de construcción del adversario, línea ideológica del espacio de publicación, género discursivo.

En los textos de secuencia dominante argumentativa, la perspectiva ideológica del emisor, el tipo destinatario previsto y la construcción del contrincante constituyen los puntos de partida, de llegada y el blanco al que se apunta a través de la discusión. En este sentido, también es importante identificar las distintas opiniones que participan en el debate, si el enunciador las cita en forma directa o indirecta, si las refiere para consolidar su posición o para refutarlas, los recursos que utiliza para evaluarlas.

El registro de las condiciones materiales e ideológicas de producción del texto contribuye a ubicar la postura del autor respecto del tema. Aunque el tema pueda ser el mismo para todas las fuentes, la hipótesis es el momento en que se toma una posición afirmativa y particular sobre la cuestión que desencadena la controversia. Generalmente, la hipótesis se formula mediante un enunciado aseverativo, del tipo "A es X". Sin embargo, a veces la postura está implícita y el lector debe recuperarla a partir de inferencias y deducciones de los elementos superficiales del texto.

El momento argumentativo es aquel en el que se despliegan fundamentos para validar una hipótesis y reforzar la posición de los adherentes, modificar la de los oponentes, captar la de aquellos que dudan. En otras palabras, mediante los argumentos se intenta convencer o persuadir al destinatario de la posición propia.

La identificación del tema y la postura del autor es una tarea central que facilita la observación y análisis de modalidades específicas de abordaje. Para el desarrollo de la fundamentación, cada autor se remite a conceptos, acontecimientos, teorías o voces autorizadas que caracterizan su discurso y le permiten diferenciarse de otros. Observar estos rasgos es una de las tareas más significativas de la lectura comparativa, ya que implica reconocer subtemas, diferenciar tratamientos, establecer puntos de contacto.

Es conveniente llevar un registro de estos aspectos para considerarlos o reformularlos en cada relectura. Todas las anotaciones sobre la lectura constituyen aportes valiosos para la planificación y revisión del escrito en el que se plasmen los resultados del análisis.

Corpus. Presentación

La creación del Instituto Manuel Dorrego y el debate sobre la "historia oficial"

El 17 de noviembre de 2011, la entonces presidenta de la Nación, Cristina Fernández de Kirchner, firmó el decreto 1880/11[1] mediante el que se establecía la creación del Instituto Nacional de Revisionismo Histórico Manuel Dorrego. Entre sus objetivos principales se establecía la necesidad de difundir la obra de personalidades destacadas que no hubieran recibido suficiente reconocimiento desde el sistema científico, tanto como la participación de las mujeres y sectores populares en la defensa del ideario nacional.

Las estipulaciones de los considerandos dieron pie a un intenso debate que cruzó filiaciones políticas, intelectuales y académicas. Es posible rastrear, en los diarios de la época, una cantidad considerable de intervenciones marcadas en mayor o menor medida por los ámbitos de pertenencia.

Sin embargo, los límites de la contienda se extienden hacia temáticas que trascienden la cuestión propiamente dicha del Instituto. Subtemas como la pertinencia de cada corriente historiográfica en el sistema de investigación argentino, la asignación de recursos del Estado o el concepto de pluralidad se ponen de manifiesto como síntomas de una discusión latente acerca de los niveles de convivencia posibles en el marco de una política democrática.

A continuación, les proponemos trabajar con la lectura de dos de las intervenciones realizadas en el marco del debate sobre "el Dorrego".

TEXTO A

• Lea el texto A del corpus.

> **El Instituto Dorrego y el cuento de la "distribución de la palabra"***
> Por Natalia Boca, Federico Sena y Federico Novofoti, militantes de Izquierda Socialista.
>
> [1] El 21 de noviembre pasado fue publicado el decreto 1880/11, en el cual la presidenta Cristina Fernández de Kirchner ordenó la creación del Instituto Nacional del Revisionismo Histórico "Manuel Dorrego". El mismo será presidido por Mario "Pacho" O'Donnell, quien fuera Secretario de Cultura de la Ciudad de Buenos Aires, en época alfonsinista, y Secretario de

[1] El texto del decreto (actualmente derogado) se encuentra disponible en: <http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/190000-194999/190107/norma.htm>.

* Publicado el 30 de diciembre de 2011 en Blog de la Asamblea de intelectuales, docentes y artistas en apoyo al Frente de Izquierda y de los Trabajadores. Disponible en <www.asambledeintelecualesfit.wordpress.com>.

Cultura de la Nación, durante el gobierno de Menem. El ahora kirchnerista O'Donnell contará con la colaboración de una comisión de notables en la que participan desde Felipe Pigna hasta el ex Jefe de Gabinete y ahora senador, Aníbal Fernández.

[2] El decreto establece como finalidad del Instituto "estudiar, investigar y difundir la vida y la obra de personalidades y circunstancias destacadas de nuestra historia que no han recibido el reconocimiento adecuado en un ámbito institucional de carácter académico".

[3] No es de extrañar, pues, que las primeras voces que se alzaron contra el mentado Instituto provinieran del ámbito académico. Historiadores como Luis. A Romero, Hilda Sábato, Juan Suriano y Mirta Lobato, entre otros, salieron al cruce al ver cuestionado su lugar en los claustros. Entre sus críticas, apuntaron al desconocimiento que evidencia tal sentencia respecto del actual desarrollo del "saber científico" en ámbitos académicos tales como las universidades nacionales y el CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas).

[4] Junto a este debate existe otro que merece ser profundizado. A pocos días de la creación del Instituto, el 10 de diciembre, en su discurso de reasunción, Cristina se refirió a "las tres aperturas" que había hecho su gobierno, entre las que destacó la "distribución de la palabra" y la "distribución del conocimiento". El Instituto es defendido por los voceros del gobierno, en el mismo sentido que la presidenta, como un eslabón más en la cadena de la distribución de la palabra y el conocimiento. ¿Es cierta esta aseveración? ¿Contribuye la creación del Instituto Dorrego a "distribuir" la palabra y el conocimiento? ¿Cuál es la política científica del gobierno?

[5] En el presente artículo abordaremos ambos debates.

I

[6] El "Revisionismo Histórico", corriente historiográfica en la cual se inscribe el nuevo Instituto, surgió en la década del '30 como reacción a lo que se denominaba "Historia Oficial" o "Liberal", aquella que se producía desde la Academia Nacional de Historia. En el contexto de crisis capitalista nacional e internacional, el Revisionismo nació como grupo político-intelectual que se proponía buscar en el pasado la explicación del fracaso del modelo de país que había estructurado la dirigencia argentina desde fines del siglo XIX. El dirigente trotskista argentino, Nahuel Moreno, definió al Revisionismo Histórico como "el representante de un sector en decadencia de las clases dominantes"; los hijos de la oligarquía desplazada de sus privilegios de exportación que apelaron "a un nacionalismo trasnochado y reaccionario,

refugiándose en las tinieblas de la Historia" (Moreno, 1975, p. 60). Entre sus fundadores se destacaron los hermanos Julio y Rodolfo Irazusta y José María Rosa. La primera obra significativa de la corriente Revisionista fue *La Argentina y el imperialismo británico*, de los hermanos Irazusta, publicada en 1934, la cual es una severa condena al Pacto Roca-Runciman, que había sometido a la Argentina a ser el sexto Dominio del Imperio Británico. Los hermanos Irazusta y Rosa crearon el Instituto de Investigaciones Históricas "Juan Manuel de Rosas" en 1938, desde donde editaron una revista, que se publicó solo los primeros años, y abrieron locales para su difusión.

[7] Esta evolución fue interrumpida por el ascenso al gobierno de Juan Domingo Perón. La irrupción del peronismo renovó al Revisionismo en menor medida de lo que, al calor de los debates actuales, estaríamos inclinados a creer. El Instituto Rosas adoptó, más bien, una postura expectante, que evidenció la diversidad político-ideológica de sus integrantes. Una vez derrocado el gobierno de Perón, con el inicio de la llamada "resistencia peronista", el Revisionismo se renovó. El triunfo de la Revolución Cubana contribuyó, asimismo, a esa renovación. El ascenso de las luchas de la clase trabajadora y el pueblo en nuestro país y Latinoamérica provocaron el surgimiento de un profundo sentimiento antiimperialista que tuvo su impacto dentro del Revisionismo. José María Rosa acompañó el surgimiento del nuevo Revisionismo que tuvo entre sus exponentes a Rodolfo Puiggrós, Rodolfo Ortega Peña y Luis Duhalde, del peronismo de base, y Abelardo Ramos, de la izquierda nacional. El Revisionismo en su variante de "izquierda" utilizó algunas categorías del marxismo para el análisis de la Historia, manteniendo su esencia nacionalista.

[8] Por otra parte, las divergencias del grupo fundador se patentizaron en la ruptura definitiva, cuando Julio Irazusta abandonó el Instituto Rosas, para incorporarse a la Academia Nacional de Historia, hecho que el historiador intentó presentar como el triunfo del Revisionismo sobre la Historia Liberal.

[9] En la década del `70, antes del inicio de la Dictadura, el Instituto cerró sus puertas. Recién en los `90, en medio del vendaval neoliberal, el gobierno de Carlos Menem, mediante sendos decretos (26/07 y 940/97), refundó el Instituto Nacional de Investigaciones Históricas "Juan Manuel de Rosas" y fueron repatriados los restos del *Restaurador de las Leyes*.

II

[10] El 20 de noviembre de 2011, la presidenta Cristina Kirchner encabezó el acto que conmemora la batalla de la "Vuelta de Obligado", día instaurado como de la soberanía nacional. Allí señaló que Rosas y la batalla son "el gran hecho olvidado por la Historia". Palabras que recuerdan a las del decreto:

"personalidades y circunstancias destacadas de nuestra historia que no han recibido el reconocimiento adecuado".

[11] Sin embargo, esto no es así. En especial respecto a la figura de Rosas, la cual ha suscitado innumerables debates desde Sarmiento en su *Civilización o Barbarie* de 1845, donde lo ubica como un caudillo que frenó el desarrollo progresivo en el país, asociándolo a una época oscura de dictadura y barbarie. Los Revisionistas, por su parte, apelaron a un "rosismo visceral". En sus variados y a veces contradictorios trabajos, Rosas representó alternativamente un caudillo popular con autoridad para colocarse por encima de la lucha de clases, un nacionalista antiimperialista, un federal consecuente, entre otras cualidades.

[12] En realidad, Rosas era el representante de los terratenientes saladeristas exportadores de la provincia de Buenos Aires. Por tanto, defendía el libre comercio, en particular con Inglaterra, que hundía la producción del interior. Como los unitarios, por pertenecer a Buenos Aires, defendía el control porteño sobre la Aduana. Esto lo convirtió en el representante de la fracción más reaccionaria de los federales, lejos de los variados mitos revisionistas.

[13] La batalla de la "Vuelta de Obligado" de 1845, en la cual se enfrentó a la flota anglofrancesa definitivamente puede ser señalada como un acto antiimperialista. Sin embargo, este suceso se explica dentro de la defensa de los intereses de los saladeros, por el interés de control de Buenos Aires sobre los ríos interiores, y no por un pretendido nacionalismo. A esto hay que sumarle el acto de sumisión en el que había terminado, unos años antes, en 1841, entregando las Islas Malvinas a los ingleses a cambio de que éstos dejaran sin efecto el pago de un préstamo pendiente.

[14] Rosas cristalizó el desarrollo capitalista en Buenos Aires y, en ese sentido, fue progresivo frente a los intereses de la burguesía comercial y financiera. Pero en tanto el proceso fue monopolizado por la oligarquía saladerista se tornó contradictorio y, con el transcurso de los años, negativo, porque impidió que otras provincias se elevaran al plano de la producción capitalista. Con Rosas se consumó la organización política y económica capitalista desigual del conjunto de la nación.

[15] Los revisionistas, como lo demuestra el caso de Rosas, se limitaron a cambiar el signo que los liberales habían puesto a sus próceres, ensalzando las figuras de Dorrego, Rosas, Artigas y otros. Sin embargo, esta operación mantuvo la lógica de la Historia Liberal; esto es, estudiar el pasado histórico a través de grandes personajes, sin atender a los intereses de clase a los cuales irremediablemente están atados. En algunos casos, mantener el esquema arrastró a los autores revisionistas a falsear sencillamente la realidad histórica. [...]

V

[16] Un aspecto fundamental de la campaña electoral del gobierno fue la reivindicación de su política científica, que tuvo su mojón más importante en la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva a fines de 2007, el cual desarrolló el mega emprendimiento Tecnópolis y promovió la repatriación de 400 científicos.

[17] Pero, ¿cuál es la política hacia la ciencia y tecnología del gobierno? Y, ¿de qué manera se inscribe la creación del Instituto Dorrego en dicha política? ¿Es un avance en la "distribución del conocimiento", una especie de democratización del acceso a la investigación científica?

[18] Para abordar el tema basta solo con notar el contraste, de un lado, de la realidad presupuestaria actual de las universidades nacionales, cuyo presupuesto proyectado se reducirá en $2.007 millones en el año 2012 (de $19.960 millones, que figuraban en el Presupuesto 2011, que nunca fue votado, a $17.953 millones); y, del otro, la decisión de "dotar al Instituto en cuestión de los recursos materiales necesarios para lograr la óptima concreción de sus objetivos". El contraste aumenta cuando se informa que "se implementará un sistema de becas, subsidios y premios que favorezcan el desarrollo y profundización de sus tareas" y "un aliciente económico para los ganadores" de los premios del Instituto; mientras los gremios y organizaciones que defienden a los trabajadores científicos del CONICET (ATE, AGD, JCP) informan que, año tras año, se expulsan de sus instancias superiores a... ¡1.000 becarios! Esta es la fuente natural del exilio de los investigadores científicos del país, lo que dimensiona el valor real de la repatriación de tan solo 400 de ellos en 4 años. A esta situación se agrega la reducción del 4% en el total de becas otorgadas este año (correspondiente a 1.600 becarios), también denunciada por los gremios.

[19] Lo antes señalado evidencia el recorte presupuestario real en ciencia y tecnología, y que la parte del presupuesto que se aumenta se orienta más a emprendimientos de propaganda oficial, tales como Tecnópolis, que a una real investigación científica. En el terreno de la investigación, el ministro de Ciencia y Tecnología, Lino Barañao, se ha cansado de aclarar que su cartera está al servicio de "crear riqueza, en el sentido de crear empresas", de establecer una "vinculación entre investigadores y las empresas existentes". Es decir, ciencia y tecnología puestas al servicio de los negocios empresarios, no al servicio de los trabajadores y el pueblo.

[20] La "distribución del conocimiento" es, después de todo, el desarrollo de la propaganda oficial y el intento de someter la ciencia y técnica a los negocios empresarios. La creación del Instituto Dorrego se inscribe en dicha concepción gubernamental. Se trata de producir propaganda de gobierno

vestida con el ropaje de la "historia". Para ello se echó mano del Revisionismo, convertido ahora en "historia oficial". Con el Instituto, el gobierno pretende ejercer también un dominio directo sobre ámbitos académicos. Es emblemático, en este sentido, mencionar el caso del Dr. Fabián Harari, historiador expulsado del CONICET. El dictamen que le negó la posibilidad de seguir la carrera de investigador reconocía el valor científico de sus investigaciones pero, a la vez, consideraba negativo su "tono excesivamente polémico y militante". La expulsión de becarios del CONICET, en este caso por cuestiones ideológicas, es la otra cara de la moneda de la creación del Instituto Dorrego. ¿O acaso el Instituto Dorrego albergará al Dr. Harari y las decenas de Licenciados y Doctores en Historia que el CONICET expulsa todos los años, respetando sus líneas y métodos de investigación? La respuesta es, no.

VI

[21] El conjunto de la política hacia la ciencia y tecnología que promueve el gobierno debe ser enérgicamente rechazada. En ese marco objetamos la creación del Instituto Dorrego. Exigimos al gobierno un mayor presupuesto para Ciencia y Técnica, para las universidades nacionales y el CONICET, con el objetivo de que ningún investigador quede fuera del sistema. Exigimos, asimismo, una discusión democrática y una formulación pública de las prioridades temáticas y los criterios geográficos a mediano y largo plazo para el otorgamiento de becas y subsidios de investigación de acuerdo a las verdaderas necesidades del pueblo trabajador, evitando arbitrariedades y garantizando la continuidad laboral de todos aquellos que cumplen apropiadamente con su trabajo académico. Los marxistas revolucionarios promovemos, a diferencia del gobierno, el debate científico abierto, sin extorsiones de ningún tipo, en cual defenderemos nuestro método marxista y un desarrollo científico crítico al servicio de los trabajadores y el pueblo. De esta manera, hacemos propio el programa de los gremios y agrupaciones de investigadores antes mencionados, y nos solidarizarnos con ellos, en momentos en que se encuentran luchando.

29 de diciembre de 2011

Actividades de comprensión lectora

1. En el título del artículo, la conjunción "y" conecta dos núcleos temáticos que se desarrollarán a lo largo del texto. ¿Cuáles son? ¿Qué tipo de relación entre esos núcleos permite advertir el uso de comillas y de la palabra "cuento"? Comente con sus pares las opciones que considere pertinentes:

a) Afinidad
b) Contraste
c) Complementación
d) Ironía

2. ¿Cuál es la línea ideológica en la que se inscriben los autores? ¿Qué elementos del paratexto le permiten obtener ese dato?

2.1. ¿Quiénes serían los destinatarios del texto?

2.3. ¿De qué modo se constituye el oponente en la discusión que se busca entablar?

2.4. Busque elementos en el paratexto que le permitan caracterizar y diferenciar los destinatarios previstos por el texto de la figura del oponente o contrincante.

3. En el párrafo [3] (que copiamos a continuación), se introduce una de las voces participantes, la de los historiadores del llamado ámbito académico. Analice el modo mediante el que el enunciador la integra en su discurso y con qué términos o signos de puntuación es evaluada.

> [3] No es de extrañar, pues, que las primeras voces que se alzaron contra el mentado Instituto provinieran del ámbito académico. Historiadores como Luis. A Romero, Hilda Sábato, Juan Suriano y Mirta Lobato, entre otros, salieron al cruce al ver cuestionado su lugar en los claustros. Entre sus críticas, apuntaron al desconocimiento que evidencia tal sentencia respecto del actual desarrollo del "saber científico" en ámbitos académicos tales como las universidades nacionales y el CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas).

4. Identifique otras voces que participan en el debate sobre la creación del Instituto. Analice su función en el interior del discurso.

Ejemplo de resolución

"Para armar un esquema de la polémica, en la introducción del artículo los autores citan textualmente los objetivos del Instituto Manuel Dorrego que se estipulan en el Decreto 1880/11. La estrategia les sirve para evidenciar conocimiento objetivo del documento y subrayar las palabras exactas que desataron el enojo de distintos sectores de la esfera intelectual, entre ellas, la de los historiadores del ámbito académico y la del sector de la Izquierda".

. _____
_____
_____
_____
_____

. _____
_____
_____
_____
_____

5. ¿Cuál considera que es el objetivo principal de la introducción del artículo? Le proponemos algunas opciones para analizar y ampliar con su lectura.

a) Mostrar el enfrentamiento suscitado por la creación del Instituto Manuel Dorrego entre los historiadores del ámbito académico y la entonces presidenta, Cristina Fernández de Kirchner.

b) Describir la creación del Instituto Manuel Dorrego y presentar sus fundamentos políticos.

c) Contextualizar el debate generado por la creación del Instituto para dar relevancia a los interrogantes de los autores del artículo.

6. Recupere los interrogantes planteados por los autores en la introducción. ¿Cuál cree que es el rol de esas preguntas al final del apartado? ¿Qué relación puede establecer entre ellas y el objetivo de los párrafos introductorios?

6.1. Como lector, ¿considera que las preguntas de los autores facilitan el conocimiento del debate que se entabla? ¿Qué le anticipan estos interrogantes directos?

7. ¿En qué consiste el desarrollo del apartado I? Justifique con un ejemplo la opción elegida.

a) En una narración la historia del revisionismo argentino y en la explicación de sus fundamentos.

b) En una explicación de la postura de la izquierda frente al movimiento revisionista.

c) En una explicación de la postura del movimiento peronista frente al revisionismo histórico.

7.1. De acuerdo con los datos de la opción elegida, elabore una recta histórica para ubicar los hitos más significativos del revisionismo.

7.2. En función de la argumentación, ¿por qué cree que los autores incluyen este apartado en el texto?

8. Enuncie el tema central del apartado II. Justifique con una cita textual del artículo.

9. Sobre lo trabajado en la consigna anterior, identifique la postura de los autores sobre las corrientes historiográficas en pugna. Proponga, en el esquema, una reformulación.

La postura de Boca, Sena y Novofoti respecto de la historiografía liberal y la historiografía revisionista es que _____

_____

_____

10. En el apartado V del artículo se retoman las preguntas planteadas en el inicio. Subraye en el texto las respuestas que los autores elaboran. En un párrafo de tres o cuatro oraciones, exponga las preguntas de los autores y una reformulación de sus respuestas, es decir, de su postura acerca de la creación del Instituto Manuel Dorrego.

11. Vuelva al texto y marque los pasajes que funcionan como fundamentos para validar la afirmación de los autores sobre el Instituto y la distribución de la palabra.

11.1. Observe y registre los elementos que eligen los autores para construir esos bloques argumentativos: remisión a cifras presupuestarias, comparaciones, citas de autoridad, otros.

12. Proponga una reformulación de los pasajes argumentativos que incluya una caracterización de las estrategias para fundamentar la hipótesis. Puede utilizar alguna de las formulaciones sugeridas.

- En su argumentación, los autores sostienen, por una parte, que...
- Para validar su hipótesis, Sena, Boca y Novofotti retoman...
- Los autores remiten al lector a...

13. Transforme la introducción de los argumentos en citas directas. Tenga en cuenta los signos que enmarcan la cita directa: dos puntos y comillas. Los siguientes esquemas pueden facilitar la formulación.

- Para fundamentar la hipótesis de que los autores afirman: "...".
- De acuerdo con Boca, Novofoti y Sena, la creación del Instituto Manuel Dorrego... Entre sus fundamentos alegan: "..."
- Con el objeto de validar la afirmación acerca de que..., los autores sostienen: "..."

14. ¿Cuál cree que es el rol del último apartado dentro del texto? ¿Qué "hacen" allí los autores? Tenga en cuenta los siguientes verbos. Amplíe la lista con otros que le parezcan pertinentes para nombrar las acciones discursivas identificadas.

interpelar - solicitar - reclamar - sugerir - reivindicar

14.1. Concretamente, ¿a quiénes se dirigen los autores en este apartado?

15. Registre una primera lectura del texto. Para ello, tenga en cuenta los siguientes ítems.

a) Redacte un resumen de acuerdo con los lineamientos de la secuencia argumentativa: la contextualización histórica e ideológica del texto, el tema, la posición autoral y su inscripción en un ámbito de pertenencia, los argumentos y sus rasgos distintivos, la conclusión a la que se llega.

b) Anote características específicas acerca del desarrollo de este artículo. ¿Qué aspectos en particular le llamaron la atención, como lector, sobre las decisiones discursivas tomadas por los autores?

TEXTO B

• Lea el texto B del corpus.

Los dueños de la Historia*
Por Mariano Schlez, de Razón y Revolución**

[1] La creación del Instituto Dorrego generó un debate que ya lleva un mes y decenas de artículos. Una serie de cuestiones ya han sido suficientemente aclaradas: las debilidades historiográficas del "revisionismo histórico",[1] el

* Publicado el 30 de diciembre de 2011 en Blog de la Asamblea de intelectuales, docentes y artistas en apoyo al Frente de Izquierda y de los Trabajadores. Disponible en www.asambledeintelecualesfit.wordpress.com.

** Razón y Revolución (RyR) es una organización cultural cuyo objetivo es la producción y difusión de conocimiento científico sobre la sociedad humana. Entre sus actividades, se edita la revista socialista marxista *Razón y Revolución*, que reproduce trabajos de sus propios equipos de investigación y una selección de los mejores textos del marxismo argentino y mundial. La producción científica de RyR se realiza en el Centro de Estudios e Investigación en Ciencias Sociales (CEICS), que cuenta con grupos de investigación formados por especialistas en historia argentina, lucha de clases, economía, clase obrera, pequeña burguesía, izquierda, desaparecidos, educación y arte. RyR también organiza actividades de divulgación como seminarios de extensión universitaria, charlas y cursos en escuelas, asambleas populares, sindicatos y organizaciones en lucha. Fuente: <www.razonyrevolucion.org>.

travestismo de O'Donnell (denunciado incluso desde el propio kirchnerismo, por Norberto Galasso) y la escasa formación histórica de la dirigencia del Instituto Dorrego. En este artículo abordamos lo que consideramos el eje central del debate, y que ha sido esquivado tanto por los defensores del Instituto, como por sus detractores: el nacimiento del Dorrego no modificó quién manda en la historiografía argentina.[2] Un desarrollo cronológico de mediano plazo servirá para ver el problema en perspectiva.

Los orígenes de la historiografía "académica"

[2] A poco de que Cristina Kirchner decrete la creación del Instituto Dorrego, los "académicos" pusieron el grito en el cielo (en los medios, para ser más exactos): el gobierno totalitario busca imponer una verdad única a través de un instituto doctrinario que irradie su ideología, incluso hasta la escuela. Pero su acusación se aplica, en realidad, a ellos mismos. Son ellos, no otros, los que desde 1983 detentan los principales resortes del Estado para la producción de conocimiento y divulgación. Son quienes deciden los planes de estudio de las carreras de historia en el país. Son los que juzgan quién debe investigar y quién no y qué proyecto es válido. Son los verdaderos dueños de la historia estatal. Son parte del Estado y reproducen la historia de la clase a la que pertenecen.

[3] Formados en el exilio, con la vuelta a la democracia, el alfonsinismo les dio cátedras, institutos de investigación y puestos de decisión en el CONICET. En su momento, usaron todo ese instrumental para eliminar del pasado la lucha de clases, en función de proponer un modelo socialdemócrata. En particular, la teoría de los dos demonios. Borraron de un plumazo a la revolución de la historia. La Revolución de Mayo fue un episodio menor, ante un vacío de autoridades producto de un fenómeno que vino "desde afuera". La construcción de la hegemonía burguesa en el siglo XIX fue reemplazada por los problemas sobre la "legitimidad". Se esforzaron por demostrar que todos éramos "ciudadanos" y no obreros: los "sectores populares" reemplazaron a las "clases". La "desigualdad" tomó el lugar de la "explotación" y las "elites" el de la "clase dominante". Todo un canto a la democracia burguesa.

[4] En 1989, acompañaron el clima ideológico menemista. Aunque se reservaron sus opiniones políticas (más cercanas al radicalismo), suscribieron sin chistar el credo posmoderno: ahora no existía la realidad, sino solo "discursos". La historia era una torsión de algo llamado "concepto". Ya no intentaban darle letra al sueño socialdemócrata, sino de sentenciar "el fin de la historia". Convirtieron a la ciencia en literatura, donde el conocimiento pasó a ser un "relato".

Los revisionistas y el Termidor de 2003

[5] Sin embargo, el Argentinazo no vino solo. La conciencia de las masas requería otro tipo de historia, menos escéptica y sosa, más cruda y que mirara de frente los grandes problemas. Haciéndose eco de ese proceso, el kirchnerismo se dio la tarea de construir una cultura K, que tuvo su fundamento en una "revisión" de la Historia Argentina. Felipe Pigna y Norberto Galasso fueron los principales artífices de esta reconstrucción. El éxito editorial del primero es la mayor expresión de este fenómeno. Su trabajo deja mucho que desear: se limitan a repetir textos viejos y eluden la discusión con los académicos. Los nuevos revisionistas, en realidad, copian varias de las conclusiones de los académicos, a quienes llaman "mitristas", siendo que en la academia Mitre es una palabra prohibida. Es decir, ni siquiera pueden caracterizar seriamente a sus adversarios.

[6] Su trabajo tiende a dar una batalla para contener el giro hacia la izquierda de la población en los marcos del reformismo. La miniserie "Algo habrán hecho", aunque reivindicó el hecho revolucionario, lo moldeó a la medida de las necesidades del capital, intentando canalizar la disposición a la lucha de las masas bajo la dirección del gobierno. Los festejos del Bicentenario dejaron relucir el programa del revisionismo K: finalmente el pueblo ya tiene el poder en sus manos.

[7] Con todo, estos intelectuales han tenido una alta llegada a las masas, lo que les valió la envidia de sus rivales. No obstante, nunca han salido de su lugar marginal en términos de la estructura estatal. Ninguno accedió a puestos institucionales con capacidad de sanción intelectual de peso. Algo de eso se empezó a gestar en las universidades del conurbano (La Matanza, Lanús), pero sus presupuestos y matrícula son ínfimos si los comparamos con las grandes universidades manejadas por los académicos (Buenos Aires, La Plata, Córdoba, Rosario, Salta, Tucumán, entre otras). Eso sí, reproducen en pequeña escala todos los vicios de sus rivales. Su verdadero afán es amontonar puestos. Algunos de estos personajes son verdaderos reciclados del menemismo, como Pacho O´Donnell. Que un ministro de cultura de los ´90 quiera dar batalla a la historia liberal hace al asunto poco menos que ridículo.

Dos tácticas de una misma estrategia

[8] Este año, para disimular un poco su giro a la derecha, Cristina cedió frente al reclamo de sus propagandistas: tener una especie de "academia" propia. Así nace el Instituto Revisionista "Manuel Dorrego". Frente al ajuste

en marcha, el kirchnerismo les asegura a sus historiadores un nicho académico que les permitiría disputar (incipientemente) los recursos al CONICET de la "historia oficial".

[9] Frente a esto reaccionaron, de una manera desmedida, los "académicos profesionales". Con la resonancia acostumbrada que les dan sus pasquines, Sarlo, Romero, Sábato (y una larga lista de firmas), dijeron lo suyo. Los apoyaron intelectuales amigos, como Mariano Grondona, el ex ministro de educación de la Alianza Juan José Llach y el profesor devenido en escritor estrella, Eduardo Sacheri.

[10] Armaron una defensa tan irreal como la historia que hacen: se plantaron como libertarios frente a un supuesto avance estatal contra historiadores "independientes". Olvidan quiénes son y quién se los permite. Omiten explicar algunos datos elementales. En primer lugar, lo que ya hemos dicho: ellos mismos son militantes de un programa político y constructores de una ideología afín a su propuesta. En segundo, que viven de los recursos del Estado desde hace treinta años, utilizándolos para difundir, por todos los medios posibles, su (política) visión del mundo. Tercero, ellos son los primeros censores de todo lo que no cuadre con su perspectiva. Durante años, se han dedicado a difamar y perseguir al marxismo. Por último, ellos mismos viven del kirchnerismo, CONICET, las universidades, sus documentales en Canal Encuentro (Gabriel Di Meglio está a cargo de los contenidos históricos) y sus libros de divulgación editados por Capital Intelectual. Aunque la mayoría se enrole en las filas de la oposición (Binner o Carrió), buena parte ya adscribe al kirchnerismo más o menos solapadamente.

[11] Naturalmente, también el revisionismo K tiene su recorte seisieteochesco de la realidad. Como Cristina no puede presentar como un hito revolucionario crear un instituto para sus amigos,[3] elije simular un nuevo combate contra otra "corpo". Hace gestos por izquierda, y disimula que sostiene la discriminación política a los historiadores de izquierda en el CONICET. Pero, en el Dorrego, todos fueron nombrados a dedo. Ninguno pasó ningún concurso. Tampoco se le ha dado trabajo a los miles de investigadores que forma año a año el país (ni parece que lo vaya a hacer). Sin esta medida elemental, el Instituto no tendrá nada que envidiarle a la inquisición académica. En vez de levantar la voz, unos y otros deberían, ante todo, dejar de perseguir científicos, abandonar los nombramientos a dedo, dejar de ser partícipes de los ajustes presupuestarios y asegurar condiciones dignas para los investigadores, entre las cosas más elementales.

El eje de nuestra crítica

[12] La izquierda también tomó posición frente al debate del Dorrego. Los cuatro textos publicados centran sus esfuerzos en criticar al Instituto revisionista.[4] Aunque uno de ellos incorpora la crítica a los historiadores "académicos", el eje del trabajo no difiere del resto: el kirchnerismo busca convertir al revisionismo en la "nueva historia oficial". Conclusión que no es del todo errada, pero esconde un aspecto sustantivo del asunto: los dueños de la Historia siguen siendo los mismos desde 1983, y el gobierno no tiene la intención de modificar esto. No es cierto que se enfrente a la academia. Varios de los llamados "modernos" han apoyado al gobierno en su política en CONICET, empezando por Halperín Donghi y Jorge Gelman.

[13] El enorme aparato de producción y enseñanza sigue manejado por los mismos que patalean por la creación del minúsculo Instituto Dorrego. Quejas que tienen más que ver con la intención de salir en los medios que con la disposición a una batalla a muerte. Protestan porque no quieren compartir (sienten que se lo han ganado en más de cuarenta años de lucha) su función con arribistas mediocres, cuando ellos son los verdaderos dueños de la historia oficial. Sin embargo, están más que agradecidos a este gobierno. Tal como dice Tulio Halperín Donghi:

> "Alfonsín hizo sentir solo limitadamente sus efectos debido en parte a la creciente penuria económica [...], en el de Menem esa buena voluntad no existió en absoluto y cuando ella retornó bajo la Alianza de nuevo la penuria la tornó irrelevante. Desde 2003 el fortalecimiento del sector ciencia e investigación se constituyó en un objetivo permanente del gobierno nacional y gracias a ello también los historiadores tienen hoy acceso a ingresos que por primera vez les alcanzan para vivir sin duda modestamente en un marco que, también por primera vez, les permite mirar al futuro con una confianza que no habían conocido desde que tienen memoria".[5]

[14] Tampoco es cierto que lo que divida a "profesionales" y "revisionistas" sea una actitud diferente para con la divulgación y su compromiso con una causa política. Los "académicos" no solo hicieron todo lo posible por salir de sus claustros, sino que también han sido soldados de un proyecto político concreto. Ya lo hemos dicho, pero insistimos. Desde 1983, han invadido los principales campos de formación de conciencia: los institutos científicos y la escuela. Es decir, crearon ideología y se preocuparon por difundirla a través de la herramienta más poderosa que posee el Estado capitalista para apoderarse de la mente de los trabajadores. Allí están como prueba el Congreso Pedagógico, las decenas de proyectos de investigación y los cientos

de artículos que buscaron "adecuar" los contenidos de la escuela a la nueva "democracia" radical, desalojando los viejos "autoritarismos" (de izquierda y derecha). Su afán divulgador no terminó allí: en los ´90 fueron por los Contenidos Básicos Comunes (redactados, entre otros, por Luis Alberto Romero) y se dedicaron a escribir manuales de historia a diestra y siniestra, al calor de la Ley Federal de Educación, de la que también fueron activos partícipes. Tampoco debemos olvidar que, a fines de los´90, los principales académicos participaron de la Nueva Historia Visual de la Argentina, editada por Clarín en fascículos, y que llegó a millones de personas y a miles de escuelas. Ya en el nuevo siglo (celosos de Pigna, hay que reconocerlo), quisieron encabezar los rankings de libros más leídos, y empezaron a escribir (por lo menos a intentarlo) divulgación histórica a través de colecciones que editaron Sudamericana, Siglo XXI y las principales editoriales de la Argentina. Pero no tuvieron suerte y su repercusión fue mínima. Todo esto, sin mencionar sus habituales columnas en La Nación.

Nuestra Tarea

[15] Tenemos un solo enemigo: la historiografía burguesa. No se trata de un monstruo de dos cabezas. A la bestia le ha surgido, a lo sumo, un nuevo brazo, que sirve para adaptar su cuerpo a las circunstancias. Este nuevo elemento, que cristaliza con el nombre de Instituto Dorrego, no se diferencia, en lo esencial, del cuerpo que le precede: es completamente incapaz de producir ciencia, dado que nace con el objetivo de seguir reproduciendo, de una manera más eficiente, la ideología burguesa.

[16] No debemos caer en ninguna de sus tentaciones. En primer lugar, debemos diferenciarnos de su método. Somos materialistas, lo que nos obliga a estudiar pormenorizadamente los procesos históricos. No podemos hacer una historia de "citas". Ninguna "autoridad" prueba nada por sí misma. La historia no es una verdad que tenemos en la cabeza previamente, en completa ausencia de una aproximación a la realidad. Lo que hace falta no es reivindicar a tal o cual autor, sino una historia científica. O, lo que es lo mismo, una historia marxista.

La realidad existe y podemos conocerla. Es un acuerdo que no podemos poner en cuestión apelando a los peores conceptos que nos legaron los académicos: la historia es literatura, todos son "relatos".[6] Nosotros no buscamos construir "otro relato", sino hacer ciencia.[7] O, lo que es lo mismo, apelar al marxismo para explicar la historia.

Notas

1. Flores, Juan y Rossi, Santiago: "El camino del maestro", en *El Aromo*, Diciembre de 2011.

2. Este artículo es una versión corregida del publicado en la edición de diciembre de *El Aromo*, titulado "Canción de dos hijos".

3. El ex radical y ex menemista, Pacho O'Donnell; el director de *Tiempo Argentino*, Roberto Caballero; el de *Miradas al Sur*, Eduardo Anguita; el Gerente Jurídico del INCAA, Francisco Pestanha; el Secretario de Cultura de la Nación, Jorge Coscia; el presidente de la Comisión Bicentenario, Ernesto Jauretche; el periodista Hernán Brienza o el multifacético Aníbal Fernández.

4. Véase el artículo de Cecilia Feijoo y Alicia Rojo: "El revisionismo histórico como ideología gubernamental", en La Verdad Obrera, N° 455, 1/12/2011; el de Paula Schaller: "El neo revisionismo K: viejas ideas para nuevos tiempos políticos", en http://www.ips.org.ar/?p=4415; el de Federico Molinari: "El Instituto Dorrego y el cuento de la 'distribución de la palabra'", en El Socialista, N° 211, 14/12/2011 y el de Hernán Camarero y Lucas Poy: "Revisionismo devaluado. La última impostura kirchnerista", en Prensa Obrera, N° 1207, 22/12/2011.

5. Reportaje a Tulio Halperín Donghi, en *La Maga*, N° 3, diciembre de 2011.

6. Véase, de Christian Castillo: "Elementos para un "cuarto relato" sobre el proceso revolucionario de los '70 y la dictadura militar", en *Lucha de Clases*, N° 4, noviembre de 2004.

7. Una crítica a los "relatos" en Sanz Cerbino, Gonzalo: "Durmiendo con el enemigo. Acerca de lso balances historiográficos del PTS", en *El Aromo*, N° 21, julio de 2005.

Actividades de comprensión lectora

1. El título del artículo es "Los dueños de la Historia". ¿Es posible conjeturar a partir de este sintagma una polémica en cierne? ¿Cuál es la pregunta implícita que se desprende de su lectura?

1.1. Relea el primer apartado y enuncie con una cita directa la respuesta de Schlez. Utilice los signos de puntuación necesarios para distinguir la voz propia de las palabras textuales del autor.

_____
_____
_____

2. A partir de los elementos paratextuales, incluida la nota al pie donde se presenta la revista *Razón y Revolución*, ¿cuál cree usted que es la línea ideológica en la que se inscribe el autor?

2.1. ¿Quiénes serían los destinatarios del texto? ¿De qué modo se los podría caracterizar?

2.2. ¿Cómo se construye la figura del oponente en la discusión que se busca entablar?

2.3. Busque elementos en el paratexto que le permitan caracterizar y diferenciar los destinatarios previstos por el texto de la figura del contrincante.

3. En términos del objeto perseguido por el autor, ¿cuál considera que es la función principal de la introducción? Justifique su decisión con un ejemplo del texto que puede incluir como cita directa o reformulando las palabras del autor.

_____
_____
_____

4. ¿En qué consiste el desarrollo del apartado "Los orígenes de la historiografía académica"? Elija el enunciado que le parezca más representativo y anote un ejemplo que ilustre su decisión.

a) En una narración breve acerca de las relaciones siempre "estables" entre el Estado y los historiadores académicos. Ejemplo: _____
_____.

b) En una exposición de los puntos de discordia entre la corriente historiográfica académica y la revisionista. Ejemplo: _____
_____.

c) En la descripción de la tendencia socialdemócrata de los historiadores llamados "académicos". Ejemplo: _____
_____.

6. ¿Cuál considera que es el tema central del apartado "Los revisionistas y el Termidor 2003"? ¿Podría decir cómo se vinculan las ideas de este apartado con las del párrafo anterior? Como respuesta, como complemento, como problematización de lo expuesto más arriba, etcétera.

7. Relea el apartado "Dos tácticas de una misma estrategia" y responda.

a) ¿Cuáles son las dos "tácticas"? ¿Quiénes son sus exponentes? Caracterice brevemente a cada una con términos extraídos del texto.
b) En una sola oración, resuma la estrategia común a ambas tácticas.
c) ¿Qué cree que pretende mostrar el autor en este apartado?

8. De acuerdo con el análisis realizado en la consigna 7, ¿qué vínculo se establece entre las siguientes afirmaciones de Schlez?

a) Párrafo [11]: "[Cristina] Hace gestos por izquierda, y disimula que sostiene la discriminación política a los historiadores de izquierda en el CONICET".

b) Párrafo [12]: "Los dueños de la historia siguen siendo los mismos desde 1983 y el gobierno no tiene la intención de modificar esto".

Puede utilizar el comienzo sugerido.
Mediante estas afirmaciones, Schelz pretende poner de manifiesto que _____
_____
_____
_____
_____

9. Para la construcción de una imagen del oponente, a lo largo de la argumentación se suele desplegar una serie de términos o proposiciones cuyas cualidades pueden asociarse a la figura del enemigo. Se denomina *campo semántico* a ese conjunto de entidades cuyas características, diseminadas por el texto, van construyendo una representación del otro.

A partir de la lectura del apartado "Nuestra tarea", continúe la lista con términos, objetos o acontecimientos con los que se compara al blanco de ataque.

Enemigo: historiografía burguesa
Campo semántico de la historiografía burguesa:
· Monstruo de dos cabezas
· _____
· _____
· _____

9.1. ¿Cuál es la finalidad de este apartado que cierra el artículo de Schlez? ¿Por qué cree que el autor cierra de ese modo su texto? ¿Qué pretende? ¿A qué sujetos interpela?

10. Complete el cuadro con las características de las metodologías historiográficas que expone Schelz en el último apartado.

	Historiografía "académica"	**Historiografía .....**	**Historiografía .....**
Representantes de la corriente historiográfica			
Metodología de investigación		Estudiar el pasado a través de grandes personalidades	
Concepción de la historia			La historia son los hechos de la realidad concreta
Tipo de construcción histórica que propicia el método empleado por esa corriente	Relatos, "literatura"		

11. ¿Qué concepción de la historia defiende Schlez? En un texto de cinco líneas, exponga la posición del autor sobre la metodología historiográfica con la que se identifica. Explique por qué la contrapone a otras modalidades de hacer historia. Incluya en su escrito al menos una cita directa.

12. Lea el concepto de "comparación de fuentes" que sigue.

Comparación de fuentes

La puesta en relación de dos o más fuentes tiene como objetivo analizar los rasgos de una discusión y determinar o evaluar aquello que se pone de relieve a través del debate. Para ello, el lector define lo más claramente posible el tema o cuestión y luego las líneas ideológicas de los contendientes, las figuras de autoridad que respaldan sus razonamientos, las características del adversario, los destinatarios a quienes se busca convencer o utilizar como aliados. Con estos elementos es posible enmarcar ideológicamente la controversia, ya que es un ámbito de la comunicación donde se dirimen las filiaciones e intereses (políticos, científicos, artísticos, etcétera) de los participantes. El análisis minucioso de las fuentes constituye, de este modo, la base para armar un cuadro general de la situación.

Como no es posible comparar todo con todo ni, simplemente, poner un resumen de un texto debajo del otro –pues para eso los textos simplemente existen individualmente–, el lector selecciona uno o dos aspectos nucleares sobre los cuales la comparación le resulta pertinente, es decir, hace un aporte nutritivo al tema.

Generalmente, se parte de alguna pregunta que presente un interés personal para elegir los subtemas a partir de los cuales se ponen a dialogar las fuentes (en definitiva, a los autores de los textos).

Por ejemplo, si para los textos trabajados preguntamos: ¿cuáles son las líneas historiográficas que se disputan las asignaciones del Estado?, podremos centrar un escrito en una breve caracterización de las corrientes historiográficas, sus finalidades y recursos y evaluar, desde esa perspectiva, dónde y con qué fin se ubican los autores frente a la creación del Instituto Dorrego.

Para la comparación, podemos centrarnos tanto en las afinidades (las posiciones compartidas de "la izquierda", en este caso, sobre el revisionismo histórico), como en las diferencias (la selección del contrincante, las estrategias argumentativas).

La finalidad de una lectura comparativa está asociada a la posibilidad de enriquecer el conocimiento acerca de un tema, y esto no solamente desde el punto de vista de la cantidad de información nueva que se pueda obtener. Las miradas divergentes o convergentes sobre la misma cuestión aportan niveles de complejidad al tema en cuestión, lo convierten en un objeto de mayor densidad, susceptible de análisis diversos, desde ángulos novedosos, o desafiantes. Sin embargo, la comparación es una tarea del lector. En este sentido, armar resúmenes y cuadros para leer en contrapunto agiliza la práctica, permite detectar subtemas poco evidentes a primera vista y llegar a conclusiones iluminadoras sobre el tema global.

13. Como parte de una tarea de organización de la información, le proponemos consignar las características centrales de cada fuente en un cuadro de doble entrada, que le permitirá visualizar esos aspectos en contrapunto.

	"El instituto Dorrego y el 'cuento' de la distribución de la palabra"	"Los dueños de la historia"
Espacio de publicación: fecha, características (*on line*, en papel, otras), línea ideológica		
Autores, ámbito de pertenencia		
Características de la fuente: finalidad social, género discursivo, aspectos del problema anticipados en el título		
Características del destinatario previsto		
Configuración del oponente		
Tema sobre el que se debate		
Pregunta/s de la/s que se parte para configurar el problema		
Respuesta / Postura de los autores frente al tema de la discusión		
Subtemas que se abordan a lo largo de la argumentación: • Trayectoria de los integrantes del Instituto Manuel Dorrego • Objetivos del Instituto • Modos de hacer / construir el relato histórico • Características del revisionismo		
Aspectos específicos que se ponen de relieve (se defienden, se demandan) en el artículo		

Actividad integradora

1. Lea el texto que sigue sobre "escritura de una lectura comparativa".

Escritura de una lectura comparativa

La escritura de un texto es un proceso que se despliega en el tiempo. Se llega a la versión final de un escrito luego de una serie de pasos que dependen del estilo del escritor, su entrenamiento, sus conocimientos previos del tema, las exigencias del género.

Generalmente, durante el proceso de escritura se toman notas, se diseña un plan de trabajo, se escriben borradores que van sufriendo modificaciones –inclusión de citas, de información omitida en versiones previas, correcciones sintácticas– y se da a leer a otros el material en producción.

Aunque no todos los escritores realizan los pasos en este orden ni parten de una planificación exhaustiva, concebir la escritura como tarea sobre la que es factible volver atrás para introducir cambios permite organizarse, incorporar observaciones producto de la relectura o de lecturas ajenas, repasar las fuentes, operaciones sin las cuales es probable que el texto final carezca de unidad o de coherencia interna.

El texto que se produce en la academia es una exposición de determinados aspectos de un debate. Dado que los resultados de la comparación se utilizan para la elaboración de respuestas de examen, reseñas, monografías, ponencias o artículos de investigación, todos géneros del ámbito académico, el texto deberá exhibir ciertas características.

Con frecuencia, se solicita al estudiante que, a partir de las fuentes que se le ofrecen, realice una selección de subtemas que considera valiosos, proponga un orden de la exposición y explicite en las conclusiones los aspectos implícitos de la discusión. Ello implica que el estudiante se constituye en su texto como enunciador "neutral", como una voz que se formaliza desde la tercera persona y asume una posición meramente expositiva. Estos modos de intervención sobre un corpus de trabajo no anulan la subjetividad del estudiante, sino que le exigen concentrarse en discursos ajenos y pensar creativamente las zonas de contacto o divergencia entre ellos.

En términos de adecuación formal, aunque cada género tiene sus especificidades, las exposiciones se organizan en cuatro apartados: introducción, análisis, conclusiones, referencias bibliográficas. Además del título del trabajo, cada apartado lleva su propio subtítulo.

En la fase introductoria se presentan con claridad los temas y los aspectos que se considerarán, de modo que alguien que no hubiera leído las fuentes pueda reconstruir la discusión general y las perspectivas desde las que se aborda.

El análisis desarrolla las comparaciones. Para organizarlas, es conveniente presentar el subtema y, a continuación, los puntos de vista de los autores. La relevancia del análisis reside en los momentos comparativos, es decir, en las relaciones de semejanza, diferencia o complementación que el enunciador pone de manifiesto. Para que el destinatario de la exposición pueda acceder a esas relaciones entre fuentes, es importante articularlas con expresiones comparativas o conectores.

Para detenernos en un ejemplo, le proponemos leer un fragmento de "Combates por la historia", artículo periodístico de opinión del el historiador argentino Sergio Wischñevsky.

> El affaire de los historiadores se desencadenó a partir del decreto que la presidenta Cristina Fernández de Kirchner promulgó el 17 de noviembre, mediante el cual creó el Instituto Nacional de Revisionismo Histórico Manuel Dorrego con el objetivo de preservar y difundir esta particular visión de la historia. La conducción del mismo recayó en Pacho O'Donnell y se nombraron 33 miembros de número que trabajaran ad honorem. No es la primera vez que el Estado nacional avala la creación de un instituto histórico, los hay de diverso color y pelaje, pero sí es inédita la reacción que provocó entre algunos popes de los llamados historiadores profesionales.
>
> Un petitorio que hicieron circular advirtió: "El Poder Ejecutivo de turno tiene el derecho de presentar su propia visión del pasado del país, pero crear una institución estatal cuyo objeto es imponer una forma perimida de hacer historia y una visión maniquea de ese pasado constituye un hecho grave que, sin duda, conspira contra el desarrollo científico y la circulación de diversas perspectivas historiográficas, a la vez que avanza hacia la imposición del pensamiento único, una verdadera historia oficial". Luis Alberto Romero, por su parte, azuzó el sentimiento apocalíptico y lanzó la frase: "Por ahora son solo palabras pero en cualquier momento se transforman en hechos". Beatriz Sarlo, no se la iba a perder, habló de "peligro" y con un desdén muy poco republicano calificó al revisionismo de "una especie de fósil que vive en el paraíso de los best-sellers". Tal vez sin advertir que la popularidad de los libros revisionistas, más allá de su calidad, desmiente que sean fósiles y en todo caso señalan claramente que los ámbitos académicos están muy lejos de dar cabida a todas las corrientes historiográficas. Susana Giménez diría: "¿Dinosaurios vivos?".

Fuente: *Página/12*, 4/12/2011.

Como se observa, en el primer párrafo el autor presenta el tema –la creación del Instituto–, y el subtema a desarrollar –la reacción de los historiadores llamados "profesionales"–. A partir de este planteo, en el segundo párrafo retoma las voces de

los exponentes de ese círculo de intelectuales. En este artículo, la comparación se inicia con la atribución de cada discurso a su responsable mediante una construcción preposicional, como "Romero, *por su parte*", y otras cargadas de la evaluación subjetiva del autor, como "Sarlo *no se la iba a perder*". La comparación de voces que realiza Wischñevsky evidencia, gradualmente, el rechazo común de un grupo a la medida del gobierno kirchnerista. Por lo demás, siempre desde la tercera persona, la selección de verbos y expresiones de otros ámbitos, como "Susana Giménez diría: '¿Dinosaurios vivos?'", deja ver la evaluación negativa del autor hacia las voces que cita. En definitiva, la inclusión de citas directas o reformulaciones de la palabra ajena, el tipo de verbos que se eligen y las remisiones a discursos de otros ámbitos forman un repertorio de mecanismos de posicionamiento del enunciador en la construcción comparativa.

Estos que aquí se muestran no son los únicos, por supuesto. La frecuentación de géneros discursivos académicos y la identificación de estrategias constructivas permitirán al estudiante ampliar su capital léxico y sintáctico para variar las formas y ajustarlas a sus pretensiones.

En el apartado de la conclusión, el enunciador puede hacer observaciones sobre las fuentes desde distintas ópticas, asentar sus impresiones acerca de los aportes al tema, u otros. Si bien manteniendo la tercera persona, es un momento de "balance de la lectura". En el artículo de Wischñevsky, leemos:

> Por más paradójico que parezca, se está más cerca del pensamiento único en nuestro universo académico, que en el resto de la sociedad argentina hoy más polemista que nunca. Desde hace varios años se ha venido fomentando la necesidad de bajar a los próceres de los pedestales. Ahora hay que hacer lo mismo con los historiadores. Al fin de cuentas, más allá de los popes, muchos se negaron a firmar el petitorio. Si pudiéramos escuchar las razones y argumentos de cada uno, sin tanta estridencia chillona, será para alquilar balcones si empieza un buen debate.
>
> Fuente: *Página/12*, 4/12/2011.

Aquí, el análisis de las voces de historiadores profesionales le permite al autor concluir que la academia se constituye, contrariamente a lo que se pretende, como un espacio de carácter monológico. No se trata de una opinión personal ni de un resumen de lo visto. Es el momento del texto en el que el autor deja asentado el aporte al tema general que, de acuerdo con su lectura, se desprende de esas fuentes.

En el apartado de referencias bibliográficas se presentan, en orden alfabético, los datos editoriales de todas las fuentes trabajadas. Es un espacio de rigor formal, cuyos requisitos responden a la posibilidad de que el destinatario pueda acceder a la bibliografía citada. Los datos que deben figurar (existen variaciones de acuerdo con las diferentes publicaciones) son:

· Apellido y nombre del autor, año de edición, título de la obra, ciudad, editorial. Un ejemplo de referencia bibliográfica de libro es:

López, Ana (2013). *Luz de luna*. Buenos Aires: Panamericana Ediciones.

· Un ejemplo de referencia bibliográfica de un artículo es:

López, Ana (2013). "Calles y cortadas de Buenos Aires". En *Luz de luna*. Buenos Aires: Panamericana Ediciones.

Por último, en la producción de textos escritos, la adecuación a las reglas del género solicitado no impide que el estudiante desarrolle sus habilidades de escritura con la libertad que le otorgan la minuciosidad en el análisis, las necesidades expositivas y la creatividad intelectual.

1. A continuación, le proponemos trabajar la respuesta al siguiente interrogante con los artículos "El Instituto Dorrego y el cuento de la ´distribución de la palabra´", de Boca, Sena y Novofoti, y "Los dueños de la Historia", de Schlez.

· Los posicionamientos acerca de la creación del Instituto de Revisionismo Histórico Manuel Dorrego, ¿responden solamente a criterios historiográficos?

Si lo desea, puede incluir en el corpus el artículo "Combates por la historia" de Wischñevsky cuyo texto completo figura en el Anexo I de este capítulo.

2. El resultado de este análisis, es decir, la escritura de la respuesta, podrá constituir un informe de lectura académico o de un artículo sobre "el Dorrego" de una revista escolar, barrial u otros. Extensión: una carilla.

Determine el género discursivo en el que desea que se "transforme" su respuesta y caracterice brevemente a los destinatarios previstos.

3. Los títulos se relacionan con criterios de: precisión para indicar el tema puntual del texto; capacidad de llamar la atención del lector; brevedad conceptual (menos de un renglón) y extensión explicativa suficientes.

De acuerdo con los criterios descriptos, analice y discuta con sus pares las siguientes propuestas de títulos para la respuesta al interrogante planteado. ¿Qué otros criterios añadiría a la lista? De acuerdo con lo conversado, proponga un título que encabece el escrito.

a) Los criterios historiográficos del "Dorrego"
b) La creación del Instituto de revisionismo histórico Manuel Dorrego
c) Las dos caras del oficialismo
d) Detrás de la historiografía
e) _____

4. ¿Qué aspectos o subtemas de cada artículo le permiten abordar este interrogante? En esta etapa de la planificación, es importante atender a las estrategias específicas que se desarrollan en cada fuente con el fin de detectar las semejanzas y las diferencias que se plasmarán en el escrito.

5. Teniendo en cuenta que la fase introductoria constituye la referencia para que el lector ingrese en el tema, elabore un borrador de la introducción y discuta con sus pares si se cumplen los requisitos de:

· Contextualización del tema y del problema.

· Exposición general de las fuentes: autores, lineamiento ideológico, hipótesis principal.

· Planteo de los objetivos del escrito académico: subtemas seleccionados para organizar la respuesta.

6. Luego de la introducción, se desarrolla la respuesta propiamente dicha a partir de los subtemas seleccionados de cada fuente, procurando establecer relaciones entre las perspectivas. Las relaciones se establecen mediante nexos comparativos. Veamos algunos ejemplos.

Relación de semejanza	*asimismo* *como* *con igual criterio* *de modo semejante* *del mismo modo* *desde una perspectiva semejante* *el igual que* *en coincidencia con* *en la misma vereda* *tal como*
Relación de diferencia	*a diferencia de* *con otra visión* *con una mirada diferente* *contrariamente* *de manera opuesta* *en cambio* *desde otro lugar* *distinto es*

7. Elabore un borrador del desarrollo y discuta si se cumplen los requisitos detallados.

- Adecuación del texto al interrogante planteado.
- Establecimiento de relaciones entre las fuentes.
- Uso del discurso referido.
- Reformulación de las fuentes.
- Inclusión de una o dos citas directas.

8. Como se vio anteriormente, las conclusiones explicitan aspectos que se ponen de relieve a lo largo de un trabajo de escritura y reflexión. Es un apartado donde el enunciador deja asentada una evaluación general de su lectura, es decir, de aquello que la comparación ha permitido observar. No se trata de una opinión personal ni de un resumen de lo visto. Es el momento del texto donde el enunciador pone de manifiesto el aporte al tema general que –de acuerdo con su lectura– se desprende de esas fuentes. Elabore un borrador de la conclusión y analice si su texto cumple con los requisitos mencionados.

9. Realice copias de una versión final y distribúyala entre sus pares. Lea en voz alta su texto y anote en el margen las observaciones que le realizan los destinatarios.

Sobre la base de esta última corrección, reescriba el texto y presente, oficialmente, la versión final.

Bibliografía

Arnoux, Elvira (2009). "La integración de fuentes múltiples". En Arnoux, Elvira (dir.) Bentevegna, Diego; Di Stefano, Mariana; Martínez, Angelita; Niro, Mateo; Nogueira, Sylvia; Pereira, María Cecilia; Silvestri, Adriana¸Speranza, Adriana y Valente, Elena, *Pasajes. Escuela media-enseñanza superior*. Buenos Aires: Biblos.

Arnoux, Elvira, Di Stefano, Mariana y Pereira, María Cecilia (2002). "La lectura de corpus"; "La complementación de información"; "La confrontación de fuentes. Las diferentes opiniones o posturas sobre un tema". En *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.

Ferrari, Laura; Feudal, Guillermina; Fonsalido, María Elena y Sozzi, Martín (2014). "Capítulo 4". En Ferrari, Laura (coord.); Feudal, Guillermina; Fonsalido, María Elena y Sozzi, Martín, *Leer y escribir en el ingreso a la universidad*. Los Polvorines: UNGS.

Ferreyra, Sandra; Márquez, Adriana y Rearte, Juan (2005). "La lectura de fuentes diversas". En Pereira, María Cecilia, *La comunicación escrita en el inicio de los estudios superiores*. Los Polvorines: UNGS.

Fonsalido, María Elena; García, Mónica y López Casanova, Martina (2011). "Capítulo 4. La confrontación y complementación de fuentes". En López Casanova, Marti-

na (coord.); Fonsalido, María Elena y García, Mónica, *Los textos y el mundo. Una propuesta integral para talleres de lectura y escritura*. Los Polvorines: UNGS.

Corpora complementarios de textos

Sugerimos seguir los lineamientos propuestos para trabajar los textos adicionales que presentamos en el Anexo I de este capítulo.

La textualización por escrito de cada uno de los ejercicios es el principal documento con el que cuenta el docente para evaluar los niveles de comprensión lectora, la adquisición de léxico, el diseño de la sintaxis oracional y textual, puntuación y ortografía.

Una de las hipótesis teórica que rige el armado de este libro es el nivel de incidencia de los conocimientos previos y las lecturas complementarias en la comprensión lectora (Alvarado y Silvestri, 2004). En este sentido, además de los textos que seleccionamos, proponemos que tanto los estudiantes como los docentes de literatura e historia busquen y expongan, conjuntamente, material de lectura o audiovisual para profundizar las temáticas.

Anexo I. Capítulo IV

La creación del Instituto Manuel Dorrego y el debate sobre la "historia oficial"

Este Anexo funciona como complemento de las lecturas del Capítulo IV. Presentamos a continuación tres intervenciones publicadas en diarios nacionales acerca de la creación y cierre con el fin de completar el derrotero del Instituto de revisionismo histórico Manuel Dorrego.

A partir de estos y otros textos que se seleccionen en el aula, los docentes y estudiantes podrán armar *corpora* diversos con el fin de ejercitar la lectura comparativa de fuentes.

TEXTO 1

Página/12 **El país | Domingo, 4 de diciembre de 2011.**

Combates por la Historia

*Por Sergio Wischñevsky**

El *affaire* de los historiadores se desencadenó a partir del decreto que la presidenta Cristina Fernández de Kirchner promulgó el 17 de noviembre, mediante el cual creó el Instituto Nacional de Revisionismo Histórico Manuel Dorrego con el objetivo de preservar y difundir esta particular visión de la historia. La conducción del mismo recayó en Pacho O'Donnell y se nombraron 33 miembros de número que trabajaran ad honorem. No es la primera vez que el Estado nacional avala la creación de un instituto histórico, los hay de diverso color y pelaje, pero sí es inédita la reacción que provocó entre algunos popes de los llamados historiadores profesionales.

Un petitorio que hicieron circular advirtió: "El Poder Ejecutivo de turno tiene el derecho de presentar su propia visión del pasado del país, pero crear una institución estatal cuyo objeto es imponer una forma perimida de hacer historia y una visión maniquea de ese pasado constituye un hecho grave que, sin duda, conspira contra el desarrollo científico y la circulación de diversas perspectivas historiográficas, a la vez que avanza hacia la imposición del pensamiento único, una verdadera historia oficial". Luis Alberto Romero, por su parte, azuzó el sentimiento apocalíptico y lanzó la frase: "Por ahora son solo palabras pero en cualquier momento se transforman en hechos". Beatriz Sarlo, no se la iba a perder, habló de "peligro" y con un desdén muy poco republicano calificó al revisionismo de "una especie de fósil que vive en el paraíso de los best-sellers". Tal vez sin advertir que la popularidad de los libros revisionistas, más allá de su calidad, desmiente que sean fósiles y en todo caso señalan claramente que los ámbitos académicos están muy lejos de dar cabida a todas las corrientes historiográficas. Susana Giménez diría ¿dinosaurios vivos?

Resulta llamativa la reacción entre otras cosas porque el Estado que se fustiga como tendiente al pensamiento único es el mismo que ha aumentado significativamente el presupuesto del Conicet y su cantidad de becarios dedicados a la historia, el Canal Encuentro, también dependiente del Estado nacional tiene a los historiadores provenientes del mundo académico como invitados o protagonistas permanentes en sus documentales y programas; y hasta en las netbooks que llegaron a millones de chicos en toda la Argentina los contenidos de historia que se aplican citan privilegiadamente a historiadores como Halperin Donghi y al propio Romero entre otros.

La supuesta cientificidad que se autoasigna el discurso historiográfico que se abrió paso desde 1984 y hoy es hegemónico, aunque no exclusivo, en las universidades nacionales y en el Conicet, es una vieja coartada para ocultar posturas políticas y juegos de poder interno. Es esconderse detrás de la ciencia para negarle derecho a la existencia a discursos opuestos. La abrumadora mayoría de los textos escolares que se producen para el ámbito educativo abrevan en historiadores de esta procedencia. Pero el paradigma cientificista reniega del debate y, cuando ataca, acude a la descalificación. Si el especialista habla, los profanos escuchan.

Pacho y los 33 tienen derecho a tener un instituto. Las críticas más justas que se les puede hacer son, sin duda: la falta de actualización, la simplificación de los hechos en pos de relatos en los que los protagonistas aparecen homogéneos y sin claroscuros; la insistencia en un nacionalismo esencialista, que el historiador Norberto Galasso ha llamado de derecha en algunos casos; una escasa estima por el ajuste teórico de los supuestos en los que se basan. En muchos de sus escritos se ignora la investigación historiográfica de los últimos 30 años. Pero no todos los que integran el Instituto piensan igual ni germinan de las mismas fuentes. Sin embargo, es justo reconocer que desde estas lides se ha producido el aporte más significativo para que la historia deje de ser un coto para iniciados, manejaron exitosamente la divulgación histórica y abrieron el camino para que desde los medios de comunicación la demanda de historiadores abarque también a los historiadores académicos. En lugar de pretender borrarlos de la faz de la Tierra, como ya se hizo en las universidades, o confinarlos al sitial de la ficción operística, se debería celebrar que pretendan impulsar la investigación y hasta sería una muestra de civilidad democrática intentar generar puentes e intercambios.

Por más paradójico que parezca, se está más cerca del pensamiento único en nuestro universo académico, que en el resto de la sociedad argentina hoy más polemista que nunca. Desde hace varios años se ha venido fomentando la necesidad de bajar a los próceres de los pedestales. Ahora hay que hacer lo mismo con los historiadores. Al fin de cuentas, más allá de los popes, muchos se negaron a firmar el petitorio. Si pudiéramos escuchar las razones y argumentos de cada uno, sin tanta estridencia chillona, será para alquilar balcones si empieza un buen debate.

***Historiador UBA.**

TEXTO 2

Página/12 El país | Domingo, 4 de diciembre de 2011

Historia y revisionismo | *Por José Carlos Chiaramonte**

El reciente decreto presidencial (1880/2011) que crea un Instituto del Revisionismo Histórico ha dado lugar a reacciones adversas por el carácter de los considerandos empleados en su creación, los que implican calificar a historiadores que pueblan los centros de investigación del Conicet y de las universidades, y que no participan de la corriente denominada "revisionismo histórico", con el agraviante mote de "liberales extranjerizantes". Por eso, dada la gravedad del hecho, que se acentúa por ser algo que proviene de la cúspide del Estado, me parece útil reflexionar sobre lo que implica el concepto de revisionismo histórico. Escribo esto porque, personalmente, me he preocupado frecuentemente en mis trabajos de investigación de intentar aclarar la naturaleza histórica de fenómenos como los que se denomina, con un término vicioso, "caudillismo", así como los que conciernen a las relaciones del país con las metrópolis económicas, tratando siempre de hacerlo en la forma más seria que me fuese posible, eludiendo las deformaciones provenientes de los enfoques apologéticos de diversos personajes y fenómenos de nuestra historia. Y, por otra parte, me ha preocupado también los efectos políticos lamentables que esas deformaciones suelen alentar.

Todo historiador es cotidianamente revisionista. Por imposición de su oficio, debe revisar continuamente, a la luz de los progresos de sus investigaciones, los criterios de sus colegas y los suyos propios. Pero lo que se ha llamado revisionismo histórico es algo distinto. No es una nueva escuela historiográfica sino una nueva forma de uso político de la historia nacional como reacción contra otra anterior, pero similar por la intención política, aunque difieran radicalmente en los objetivos y en las figuras que promocionan.

Consecuentemente, nos ofrece una versión de la historia nacional e iberoamericana no menos parcial que aquella que critica. Es cierto que sus manifestaciones pueden estar basadas en loables sentimientos nacionales, sin que por eso deje de valer el viejo refrán de que el camino del infierno está empedrado de buenas intenciones. Por otra parte, no está de más advertir que su aporte más llamativo, la innovación en el tratamiento de temas como los de los caudillos o los del gobierno de Rosas, ya la habían realizado historiadores profesionales de la llamada Nueva Escuela Histórica en las primeras décadas del siglo XX. Esos temas, además, continúan mereciendo serio tratamiento por parte de historiadores del Conicet y de las universidades, quienes están lejos de merecer los descalificadores adjetivos empleados en el mencionado decreto.

Esto hace recordar que uno de los principales rasgos del revisionismo histórico es una especie de nacionalismo que frecuentemente corre el riesgo de convertirse en un arma de discriminación e intolerancia. En la vida política latinoamericana, el nacionalismo, como se sabe, no es una postura homogénea ni se expresa en las mismas organizaciones. Una gran división es la que distingue el llamado nacionalismo de derecha –tendiente a la restauración de valores culturales de procedencia hispana y católica junto a la incorporación de posturas políticas provenientes de las corrientes europeas de derecha del siglo XX–, de corrientes nacionalistas calificadas genéricamente de progresistas. En el conjunto de la población que comparte sentimientos de solidaridad nacional pero que es proclive a políticas progresistas, el nacionalismo posee una fisonomía muy distinta y no intolerante, pero igualmente puede ser apto para dar acogida a erradas visiones de la historia.

Aunque parezca paradójico, una real defensa de los intereses nacionales en la arena internacional es incompatible con el nacionalismo ideológico. Este es una trampa en la que quienes quedan encerrados suelen terminar enfrentados a aventuras políticas dañinas de los intereses de una nación. Piénsese no más en la encerrona que la aventura de la invasión a las Malvinas implicó para quienes fueron atraídos por la retórica nacionalista. Pero, además, ese tipo de nacionalismo arroja el grave resultado de comprometer los imprescindibles vínculos internacionales positivos que todo país disfruta actualmente, por confundirlos con aquellos otros que sí pueden afectar los intereses nacionales.

Las primeras manifestaciones de peso del revisionismo se dieron en el clima político que el ascenso de regímenes dictatoriales en Europa generó en la política argentina. Uno de los ingredientes más destacados de esta corriente en esa etapa fue el fuerte sentimiento anti británico, un sentimiento latente a lo largo de toda la historia nacional pero que se mantuvo sin mayores repercusiones, salvo algunos incidentes de efectos transitorios como los ocurridos durante los gobiernos de Rosas y de Avellaneda. Estos incidentes no perjudicaron en ninguno de los dos casos la continuidad de las cordiales relaciones con Gran Bretaña, algo que le valió a Rosas el permanente reconocimiento de los comerciantes ingleses y la protección oficial británica luego de su derrota en Caseros, incluido su acogimiento en Inglaterra donde permaneció hasta su muerte. Pero la debilidad de Inglaterra luego de la Primera Guerra Mundial comenzó a resentir las provechosas relaciones comerciales y financieras que el país había mantenido con ella hasta entonces, pese a rasgos imperialistas de la política exterior de aquel país. Y, sobre todo, el fuerte impacto de la política de carnes británica luego de la crisis de 1929 contribuyó a generar una amplia caja de resonancia para ese sentimiento que, visto en su conjunto, ofrece el triste aspecto de una reacción de despecho ante el desaire del antiguo amante. No es así casual que el libro que para muchos historiadores pasa por ser el manifiesto inaugural del revisionismo histórico, La Argentina y el imperialismo británico de los hermanos Irazusta, proviniese de dos historiadores que eran también ganaderos de la periferia afectados por las consecuencias del tratado Roca-Runciman.

Posteriormente, el revisionismo histórico dio lugar a una creciente versión "de izquierda", cuando durante el exilio de Perón fue utilizado con un éxito que perdura hasta hoy para combatir a los enemigos del peronismo, atacando el panteón histórico que éstos construyeron acorde con el lema en auge de "la línea Mayo-Caseros". De tal manera, las figuras reprobadas por aquéllos fueron elevadas a una dignidad merecedora de la construcción de un nuevo panteón.

Pero la historia como disciplina con objetivos científicos es la que busca dejar de lado las manipulaciones políticas o ideológicas –incluidas las que puedan portar los mismos historiadores– por más bien intencionadas que ellas puedan ser, para intentar lograr un mejor conocimiento del pasado. Es esta, por otra parte, la mejor forma de servir los intereses de una nación, al contrario de los esquemas ideologizados que son propensos a alentar soluciones políticas desastrosas, como lo muestra la historia de las últimas décadas del siglo pasado. Lamentablemente, esto no suele dar muchos réditos, ni para la industria editorial ni para la industria política. Pero el desconocimiento y hasta el agravio que los considerandos del mencionado decreto 1880/2011 implican para una de las mejores facetas de la cultura nacional, integrada hoy en el Consejo Nacional de Investigaciones y en las universidades nacionales, es un lamentable desacierto para una política cultural que pretende fortalecer la nación.

***Historiador, director del Instituto de Historia Argentina y Americana Emilio Ravignani (UBA).**

TEXTO 3

PERFIL **Política | Jueves 31 de diciembre de 2015**

Cierran el Instituto Nacional de Revisionismo Histórico Manuel Dorrego

*Por Víctor Ramos**

El Gobierno Nacional dispuso, con la misma matriz autoritaria que cuando fue intervenido, dar fin al instituto "en nombre del pluralismo".

En nombre de "**mayor pluralidad**" el presidente Mauricio Macri dispuso cerrar el "Instituto de Revisionismo Histórico Manuel Dorrego". Los propósitos con que fue creado chocan con cualquier idea plural y democrática de la historia", dice el ministro de Cultura de la Nación Pablo Avelluto. "**Lo cerramos en nombre del pluralismo porque es una mirada, no una mirada plural**" concluyó.

En esas palabras descubrimos la semilla del autoritarismo y de la visión única que dicen combatir. **El Dorrego tiene la particularidad de darles voz a los pensadores excluidos por la historiografía oficial**. **No es pluralista, ni pretende serlo.** Tampoco es pluralista el Instituto Nacional Yrigoyeniano o el Rosas; tampoco lo es el museo Sarmiento, ni el Sanmartiniano, ni el Mitre, ni el Belgraniano. Los investigadores que trabajan en ellos tienen las miradas parciales o partidarias de sus inspiradores. **¿No se le ocurrirá a Mauricio Macri cerrar el Mitre o el Sarmiento que también son "una mirada"?**

El Instituto de Revisionismo Histórico Manuel Dorrego viene a dar luz a de las visiones de nuestra historia que se mantenía oculta. La mirada de los pensadores Arturo Jauretche, José María Rosa, Jorge Abelardo Ramos, Raúl Scalabrini Ortiz, Fermín Chávez, Juan José Hernández Arregui, Jorge Eneas Spilimbergo, Alberto Methol Ferré, Manuel Ugarte, entre otros.

Los miembros del Dorrego nunca nos planteamos una mirada plural, de la misma manera que los investigadores del museo Mitre tampoco. Sería soberbio pensar que el pensamiento de uno, es el de todos. El cierre del Instituto Dorrego en nombre del pluralismo es un disparate. Es como si se cerrara el Instituto que lleva el nombre de Hipólito Yrigoyen porque no es plural. La pluralidad del Estado se determina respetando todas las voces y miradas. El pluralismo se encuentra en la diversidad de institutos!

En un momento creí que volvía el diálogo que anunciaba Pablo Avelluto. Pero por ahora en el ministerio de cultura asumieron con la misma metodología de La Cámpora. No hay diálogo. Lo único que se ha respetado en el Ministerio de Cultura de la Nación es a los "comisarios políticos" anteriores, ahora al servicio del poder de turno. Los obsecuentes, siempre lo serán.

Las crisis internas del Dorrego son muestra de su vitalidad. No es letra muerta como el mitrismo porteño en el que se inspiran algunos funcionarios de la actual gestión. Nuevamente los "malditos" de la historia revisionista son prescriptos por el Estado. El Instituto de Revisionismo Histórico Manuel Dorrego continuará de todas formas, sin presupuesto, ni empleados. No se cierra por decreto el pensamiento. Seguiremos en otro local y con los investigadores que quieran seguir trabajando para la difusión del pensamiento nacional, federal y latinoamericano.

Por mi parte me encontraba en uso de licencia a la presidencia del Instituto, al tiempo que este se encontraba intervenido por disposición del ex Jefe de Gabinete Aníbal Fernández. Como vemos la idea de "intervenir" o "cerrar" ideas es de la misma matriz autoritaria. Ahora sin presiones de este gobierno o del anterior, retomo la titularidad del Instituto Dorrego para dejar como siempre que fluyan las ideas nacionales que pretenden silenciarse.

***Presidente del Instituto Nacional de Revisionismo Histórico Manuel Dorrego.**

Anexo II. Capítulo IV

Corpus para la temática sobre la participación de las minorías en la construcción social y política en la Argentina del siglo XIX

Según parte de la crítica, uno de los puntos de coincidencia entre la denominada historiografía liberal y la revisionista concierne al protagonismo otorgado a ciertas figuras en la construcción de la acción política durante el siglo XIX. Desde esta perspectiva, el devenir histórico se produciría gracias a las decisiones de personalidades fulgurantes, cuya unicidad los colocaría en un pedestal que tiende a disminuir, si no a ignorar, la participación política activa de sectores subalternos: las clases populares, las mujeres, los negros, los indígenas.

En el corpus que presentamos en este Anexo continuamos el debate iniciado en al Capítulo III con el artículo "Debates sobre el pasado nacional", del historiador Gabriel Di Meglio (2014). Allí, el autor plantea la ampliación de los centros de interés de los estudios históricos, que en general gravitan alrededor de los hombres "grandes" de la historia, hacia acontecimientos y actores cuya injerencia en la construcción social y política en la Argentina del siglo XIX ha quedado injustamente relegada.

Con esta serie de géneros discursivos diversos, como reportaje, artículo e informe de investigación, sugerimos trabajar la puesta en relación de dos o más fuentes, de acuerdo con los contenidos trabajados a lo largo de todo el libro.

Docentes y estudiantes estarán en condiciones de armar diferentes *corpora* de análisis e incluso proponer otros textos para establecer nuevas comparaciones y complejizar niveles de lectura. Siempre plasmando por escrito los resultados del análisis, mediante un riguroso trabajo de planificación y revisión, podrán ejercitarse no solo cuestiones propias del trabajo del taller de lectura y escritura, sino también incursionar en temáticas de interés social y académico actuales.

TEXTO 1

El barro de la Historia (fragmento)

Por Fernando Bogado

El libro *Hacer política. La participación popular en el siglo XIX rioplatense*, compilación de artículos llevada adelante por Raúl Fradkin (profesor en la UBA y la UNLu) y Gabriel Di Meglio (profesor en la UBA e investigador del Conicet), adopta una postura original que trata de delinear el desarrollo de una historiografía posible y en alguna medida inédita en el país: revisar e historiar la intervención política de las clases populares en la región, evitando la aparente despolitización que la lectura "micro" o propia de la historia social puede provocar y no cayendo en el determinismo extremo de la perspectiva marxista más ortodoxa.

En esta amplitud de miras, *Hacer política* también se mete con la compleja relación entre la escritura de la historia, la historiografía, y la literatura: la inclusión de un cuento de Ricardo Piglia, "Las actas del juicio", y de una larga entrevista que los compiladores tuvieron con el escritor en 2012 abren la posibilidad de repensar las herramientas metodológicas de los estudios históricos y la forma específica de los textos historiográficos, poniendo en discusión el tema central de la escritura y el problema de la recepción de esos trabajos, reconociendo el fuerte debate existente en estos días entre la tradición académica (y sus protocolos) y la aparente "moda" de los libros de divulgación.

El porvenir es largo

¿Hay una fuerte concentración en estudiar los márgenes de la historia?

RAÚL FRADKIN: –La idea no es estudiar lo marginal, sino tomar los temas, los problemas que den cuenta de los procesos populares que hayan incidido sobre la experiencia popular, por eso hay temas que tienen que ver con el nacionalismo, o libros que trabajan sobre la transmisión del patrimonio a los sectores medios de la sociedad. Y el siglo XIX (tal como afirma Eric Hobsbawm, el largo siglo XIX) no es menos importante que el siglo XX para la historia argentina: creemos que hay una visión demasiado "presentista" en la sociedad argentina. Hay una tendencia muy fuerte en la historiografía más reciente que tiende a ver los procesos históricos en el corto plazo. Por eso, queremos incluir libros que recuperen parte de la historia colonial con una visión histórica más larga, más profunda, revisando marcas del tiempo que están en el presente aunque no sea fácil de observar.

¿Cuáles son las consecuencias de este tipo de perspectivas en el plano académico?

Gabriel Di Meglio: –Por ejemplo, todas las carreras de ciencias sociales en general, salvo historia, parecen dar cuenta de un comienzo de la Argentina a partir del siglo xix, como si el país fuera historiable a partir de la inmigración, de la conformación de una sociedad capitalista plena y la aparición de un Estado nacional... Todo lo anterior parece ser una prehistoria de ese momento clave.

Sin embargo, muchas cosas que vos ves como nuevas tienen raíces más profundas. Por ejemplo, el peronismo no surgió de la nada, sino de una sociedad que tenía tradición de movilizaciones populares, de política popular. Y con eso, un montón de otros temas. Eso no quiere decir que todos los temas sean rastreables porque, precisamente, la historia se marca por cambios, pero sí que es necesario para entender la historia y el presente argentinos una historia un poco más larga de la que solamente se centra en el siglo xx.

Raúl Fradkin: –Tampoco es casual que nosotros dos (y no muchos más) nos estemos preocupando por recuperar la historia de la experiencia política popular, eso tiene que ver también con el presente. Como decía Gabriel recién, el peronismo no es solo el resultado de transformaciones en la década del '30. Mucha gente cree que industrialización, migración del campo a la ciudad, dos más dos, igual: peronismo... Esto es mucho más complicado. Y decimos complicado en términos identitarios, de formas de acción política, de percepciones de las clases populares del accionar del Estado y la política.

Las actas de la Historia

En Hacer política, los diversos trabajos compilados rastrean formas de participación política popular que resultan inéditas para la perspectiva tradicional. En el prólogo, aclaran que este tipo de estudios no se conforma con la perspectiva de la historia social, ya que tal enfoque parece dejar la política para la historia de las elites. ¿Qué tipo de propuesta concreta puede identificar a su acercamiento que los distancie tanto de la tradición historiográfica como de la historia social?

Raúl Fradkin: –Esto es una tarea por hacer. Si *Hacer política*, que compilamos los dos, tiene una función es la de ser una convocatoria, es una invitación a que esto se convierta en un eje, algo que multiplique estudios sobre ese tema. No es nuestra intención determinar una verdad, decir "esto es la acción política popular del siglo xix", sino que tratamos de abrir una caja en la que no sabemos qué vamos a encontrar. Hay que meterse en el archivo, hay que embarrarse, también

hay que abrirse a la sorpresa incómoda, que es descubrir formas de inserción política de lo popular que no son lo que a uno le gustaría que sean.

En el libro, el recorte es por zonas, por fronteras, y no tanto por el recorte geográfico del Estado Nación, del país. ¿Qué buscaban con esta segmentación?

Gabriel Di Meglio: –Hay un peso de la zona pampeana, por decirlo de alguna manera, para explicar los avatares de la historia argentina, muy fuerte. Pero también hay una novedad que es muy reciente, que permite construir una historia nacional en la cual Buenos Aires sea un capítulo más, y no una clave que permita entender la historia de las demás provincias en oposición o sintonía con este modelo. Lo que intentamos hacer en el libro es cubrir experiencias muy diversas de lo que terminó siendo un país. Ahí hay un aporte: estamos en condiciones de participar de una historiografía que no sea "porteñocéntrica" o "pampeanocéntrica".

En la entrevista con Ricardo Piglia, recogida en el final del libro, se trata precisamente el tema de la relación entre literatura e historia ¿Cómo entienden el hecho de estudiar una obra literaria como documento historiográfico?

Gabriel Di Meglio: –Obviamente, hay que tener en cuenta que un relato de ficción es un relato de ficción, y eso le da una lógica propia. Los que hacen historia popular toman muchas veces a la literatura como fuente porque, por ejemplo, si vos querés saber qué pasaba en la época de Rosas y leés *Amalia* de José Mármol, te va a dar elementos de cómo se vivía en la sociedad del rosismo. Ahora, la relación entre lo literario y lo histórico en este momento ha cobrado cierto nuevo interés. En su proceso de profesionalización, en la década del '80 y después de la dictadura, se trató mucho en las ciencias sociales la necesidad de establecer un método riguroso y atenuar la vieja impronta de la narración como una forma de "contar el cuento". Incluso, el relato cronológico, que se veía como algo obsoleto, fue progresivamente excluido del método. Hay ahora cierto regreso a la narrativa, a contar el cuento, pero desde esta matriz de una historia más rigurosa y con otro criterio de pruebas. En términos académicos y generales, hay una idea de volver a una historia más amable de la que en un momento se renegó en lugar de volver a la lógica menos narrativa de las ciencias sociales surgidas en el siglo XX, como la sociología o la economía política.

Raúl Fradkin: –Yo agregaría un matiz: creo que hay una función más de la literatura, sobre todo en la Argentina. Además de una fuente de datos, es muy interesante como inspiración de hipótesis de investigación. Hay escritores que supieron percibir problemas y pensaron posibles hipótesis mucho antes que las ciencias sociales. En cierta manera, la historiografía argentina ha hecho

eso, inspirarse en la literatura. *Facundo* puede ser leído como fuente pero, también, puede ser leído para pensar problemas, quizá mucho más que para sacar hipótesis. Pienso ahora en Lucio V. Mansilla, un escritor que me fascina, y que escribió que habría que seguir las pistas de las creencias populares, convenga o no convenga. A partir de esa afirmación, pasa a analizar por qué en su familia, de carácter unitario, Rosas era calificado como negro o moreno, cuando en la realidad era rubio.

¿Qué concepciones puntuales critican en su estudio?

RAÚL FRADKIN: –En la historia de los sectores populares siempre vas a encontrarte con concepciones que hay que volver a revisar. Para darte un ejemplo claro, vuelvo un momento sobre la tradición marxista para plantear un problema: cuando lo popular aparece, tiene una figura predeterminada que debe tenerla porque es popular, pero la pregunta de por qué tienen esa afiliación política y no otra no se la hacen. Lo popular no es una cosa homogénea, ni inmutable, ni esencial. Es un conjunto de experiencias y tradiciones que se van conformando, amasando a través de la historia, que hay que verlas con densidad de información y con densidad histórica. Por ejemplo, la mayor parte de la tradición historiográfica llegó a la conclusión de que había un sector de la sociedad que estaba compuesto por vagos y mal entretenidos. Gente que no trabajaba, que estaba todo el día tocando la guitarra y que accedía a cierta delincuencia ocasional. Si vos ves la argumentación oficial formal, pública, es eso. Pero si ves la documentación cotidiana, no escrita para ser leída por otro más que por la autoridad, lo que yo llamo el Wikileaks de la historia, la historia es otra. Encontré un documento de 1826 en donde el jefe de policía le dice al comisario de Luján que no ha cumplido con la cuota de vagos que tenía que detener. Entonces, le va pasando mes a mes la cuota de vagos que tenía que detener: la maquinaria estatal es una maquinaria de producción de los vagos, "vagos" es una etiqueta que se pone, no quiere decir que había todo un sector que viva de la vagancia. Esto no quiere decir tampoco que la gente vivía de la disciplina laboral, porque hay una tradición de rechazo al trabajo subordinado permanente, llamado por la tradición popular "trabajar como esclavos", pero ese mismo comportamiento es llamado por la maquinaria estatal "vagancia". Los fenómenos claves de la vida política no sucedieron ni suceden en la esfera pública. Como en el presente, cuando vos leés Wikileaks o cuando llegás a revisar determinados documentos del pasado, podés leer de otra manera lo que pasó.

Fuente: *Página/12*, Suplemento RADAR LIBROS, 6/4/2014.

TEXTO 2

Las artistas plásticas en la Argentina del siglo XIX (fragmento)*

Por Silvia Vera Ocampo

El destacado crítico de arte Romualdo Brughetti afirma que "en la Argentina del siglo XIX [las artes plásticas] están en formación. No cuenta ni siquiera Buenos Aires, su ventana al mundo cultural europeo, con una Academia de Bellas Artes ni con un Museo Nacional".[1] Como un primer intento Manuel Belgrano había fundado en 1779 una Escuela de Dibujo cuando se desempeñaba como Secretario del Consulado, pero a pesar del éxito obtenido, se cerró al año por disposición del Virrey en representación del gobierno español, que la consideró como un "mero lujo", según señala Brughetti. Una suerte similar corrió la iniciativa del P. Francisco de Paula Castañeda quien en 1822 habilitó dos aulas de Dibujo en el Convento de la Recoleta que contaron con la asistencia de 200 alumnos. Recién se reabrió en 1828 bajo la dirección de Carlos Zucchi. También en Santa Fe se fundó una Escuela de Dibujo en cuya primera exposición figura ya una mujer: María Crescencia Boado.2 En 1876, en Buenos Aires, se abrió una Escuela cuando se fundó la Sociedad Estímulo de Bellas Artes. Como corolario de la iniciativa del Presidente Sarmiento en 1878 se abrió una Academia de Dibujo y se creó el Museo Nacional de Bellas Artes con donaciones de coleccionistas privados en un local del Bon Marché y luego en la Casa de Bombas de la Recoleta en Palermo, y recién en 1905 se sancionó la Nacionalización de la Academia.

Las pioneras del arte argentino

Es en este ambiente donde desarrollaron su obra las pioneras del arte argentino. Hay una serie de circunstancias fortuitas comunes que se observan en la mayoría de ellas que contribuyeron, en mi opinión, a favorecer el desarrollo de sus aptitudes plásticas y la afirmación de su vocación. Pertenecen a familias cultas y/o acomodadas, –generalmente son hijas de profesionales y reciben una educación más esmerada que el resto de las mujeres–. En general realizan sus estudios y su carrera con la ayuda de sus padres o el estímulo y el apoyo de algún pariente influyente notorio (como las Sarmiento o Lola Mora) o bien se casan con un diplomático o algún pintor o escultor notable, las más de las veces con uno de sus profesores. Tienen los medios y la oportunidad de poder viajar a Europa,

* Publicado en Fletcher, Lea (comp.) (1994). *Mujeres y cultura en la Argentina del siglo XIX*. Buenos Aires: Feminaria Editora. Disponible en <es.scribd.com/doc/29459053/Lea-Fletcher-Mujeres-y-cultura-en-la-Argentina-del-siglo-XIX>.

consiguiendo una beca o bien acompañando a sus padres o algún familiar o a sus propios esposos. El viejo continente ya constituía por ese entonces una verdadera fuente de formación plástica con sus magníficas pinacotecas, y sus milenarios monumentos y tesoros artísticos, unido al hecho de tener la posibilidad de acceder a la enseñanza de los maestros más destacados del momento. Además del perfeccionamiento plástico algunas de ellas hicieron muestras de sus obras en las principales ciudades europeas y alcanzaron premios y distinciones en salones y concursos o tuvieron una buena acogida de la crítica. Son mujeres cultas, cuyas inquietudes abarcan otros campos además de la plástica. Ya dominan otros idiomas, hacen obras de beneficencia, fundan colegios, bibliotecas e instituciones de bien público o bien se dedican a la docencia, a las actividades musicales o literarias. Sin embargo, alrededor de ellas se advierte un entorno que acepta el arte femenino como un adorno o un motivo de lucimiento pero de carácter secundario y subordinado al hogar y lo doméstico. Inclusive ese orden prioritario parece estar incorporado a su propia mentalidad, como evidenciaría la carta de Sarmiento en relación a su hermana Procesa: "luego de ganar unos mil fuertes haciendo retratos abandonó el arte como lo hacen con el piano y el canto todas nuestras niñas". El retrato y la miniatura fueron particularmente rentables para muchas de ellas. En cuanto a su actitud plástica pienso que estuvieron más cerca de la maestría del oficio academicista de los neoclásicos que de la actitud revolucionaria de los impresionistas del siglo XIX. Ellas no cuestionan, no rompen moldes, no se independizan de sus maestros, hablan un tono coloquial, describen, ilustran, documentan, registran, archivan, educan. De ahí la ausencia de vibración, de vuelo, de exaltación, ya sea lírica, dramática o romántica con la excepción de Lola Mora, la gran escultora tucumana cuya voz se alza desafiante y personal.

Pienso que las plásticas argentinas estuvieron demasiado condicionadas por el encasillamiento educativo femenino y tanto la presión como la influencia del medio ambiente obraron como diques de contención de su temperamento y de su libre expresión plástica. Su gran audacia consistió simplemente en asumirse como plásticas activas, superando la barrera de lo doméstico/privado. Esto lo advierte Lily Sosa de Newton cuando señala que Sofía Posadas fue la "primera artista argentina cuya labor escapaba al pasatiempo hogareño, que pinta no como un entretenimiento o un hobby sino como una vocación". Esto no quiere decir que se debe subestimar su arte; por el contrario, todas ellas fueron mujeres admirables. Son las pioneras; sus obras constituyen los antecedentes indispensables para el desarrollo de nuestra generación de plásticas actuales y deben preservarse del deterioro y el olvido. Deben ser difundidas y popularizadas. Ellas dejaron abiertas las puertas de las artes plásticas para las mujeres argentinas y deben figurar en los museos, contando con un museo propio, en mi opinión.

Notas

1. Romualdo Brughetti, *Nueva historia de la pintura y la escultura en la Argentina*. Bs. As., Edición Gaglianone, 1991.

2. María Crescencia Boado de Garrigós (1802-1867). Dama de la sociedad porteña que se especializó en el retrato. Presidente de la sociedad de Beneficencia. He respetado la costumbre de consignar los datos familiares en las biografías de las plásticas porque resultan ilustrativos para el caso, pero no dejo de advertir la diferencia en relación a los colegas varones donde se omiten estos datos.

TEXTO 3

Salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial de los afrodescendientes en Argentina*

Por Dra. Marian Moya

Informe para el Centro Regional para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Intangible de América Latina (fragmento)

1. Introducción

Lo "afro" en Argentina ha recorrido históricamente derroteros un tanto diferentes respecto de los demás países de la región. Los grupos e individuos con orígenes africanos tuvieron cierta presencia en el escenario cultural y social de nuestro país hasta que las exigencias políticas e ideológicas impuestas por un proyecto de nación que necesitaba poner en primer plano la "blanquedad" arrasó con las manifestaciones culturales, sociales y políticas de estos grupos, relegándolos no solo a un segundo plano, sino invisibilizándolos por décadas.

En efecto, el concepto más ilustrativo y recurrente en la literatura sobre el tema para dar cuenta de la realidad "afro" en Argentina es el de "(in)visibilidad". La idea de que "en Argentina no existen negros" está instalada desde el siglo XIX en este país, de la mando de la construcción del Estado-Nación, propio de ese período. Sin embargo, en los últimos tiempos, los esfuerzos de ciertas organizaciones afro, junto con algunos escasos apoyos de instituciones estatales y académicos interesados en la temática, permitieron una cierta revitalización de una identidad "afro" y de las prácticas culturales que caracterizaron a estos grupos. [...]

* Publicado en AA.VV. (2013). *Salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial de los afrodescendientes en América latina*. Centro Regional para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial de los afrodescendientes en América latina y UNESCO. Disponible en <www.crespial.org>.

2. Orígenes históricos de los negros en Argentina

La escasa información disponible sobre las manifestaciones culturales de los afrodescendientes en Argentina se debe en gran parte a la percepción y categorizaciones sobre este grupo durante el siglo XX. [...] Esto se debe a la construcción de una narrativa dominante de la nación que no glorificó el mestizaje, al contrario de lo que ocurrió en otros países latinoamericanos. En el caso argentino, la glorificación recae en la "blanquedad", al unísono con la construcción de una identidad nacional esencializada y marcada por el aporte cultural y racial de las olas inmigratorias europeas de finales del siglo XIX y principios del siglo XX.

En un primer período durante la colonia, la penetración de esclavos a través de Buenos Aires fue esporádica dado que la economía de la ciudad estaba basada en el comercio y, en menor escala, en la agricultura. [...] De 1742 hasta 1806 fueron introducidos en el área rioplatense unos 26.000 africanos. Los datos estadísticos indican entonces un considerable aumento de la población negra en Buenos Aires (Guzmán: 2005),[1] ahora puerto y punto clave para el tráfico de esclavos del Virreinato del Río de la Plata. En el año 1813 se declaró la "libertad de vientres"[2] y en 1816 la abolición de la esclavitud. Buenos Aires constituyó, así, un nodo central en el tráfico de esclavos en el contexto colonial debido a que representaba uno de los principales puertos por donde ingresaban los barcos de esclavos procedentes de África. [...]

A pesar de las leyes de libertad de vientres y de la abolición de la esclavitud, la situación de la población afro seguía siendo la más desventajosa en la sociedad. Ocupaban el extremo opuesto a la población europea y criolla, debido a que –de acuerdo con las clasificaciones raciales del momento– eran considerados miembros de la "raza inferior".[3] En consecuencia, vivían en condiciones de hacinamiento y pobreza. Esta situación volvía a las poblaciones afro más vulnerables frente a enfermedades y epidemias como la fiebre amarilla (a la cual el imaginario colectivo contemporáneo atribuye una de las principales causas de la "desaparición" de los negros en Argentina) y el cólera. La otra causa real, pero no suficiente, para justificar la eliminación de la totalidad de los afro en Argentina fue que los hombres murieron en las luchas por la independencia. [...]

En el territorio comprendido en lo que hoy se conoce como la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires, en los barrios de San Telmo, Montserrat, Barracas y La Boca, residía la mayoría de la población negra (aunque la presencia está documentada en toda la ciudad) y también donde se situaban y se documentan muchas expresiones culturales de la población. [...]

En este nuevo territorio, los afro desarrollaron formas de relación y de intercambio bajo la misma situación de dominación. Como resultado de esas interrelaciones entre esclavos confinados a determinados espacios de interacción, surgen distintas expresiones culturales, modos de agrupación y organización. Si bien mu-

chas se han perdido a lo largo de los años, otras pueden rastrearse históricamente y siguen de algunas formas vigentes a pesar del proceso de dominación, opresión, prohibición y negación de su existencia que vivió la población afro en Argentina.

Además de las guerras de independencia y las epidemias que mermaron la población afro, el mestizaje con otros grupos poblacionales como indios, criollos de origen español y otros inmigrantes –sobre todo a partir del gran flujo de inmigración europea a partir de 1850– fueron factores que contribuyeron a cambiar los fenotipos de la población local, produciéndose la paulatina invisibilización del "negro" hasta llegar a la construcción (ideológica y legítimamente ideal de "blanquedad") de que en "Argentina no hay negros".

Los expertos argumentan que si bien las causas mencionadas tienen apoyatura fáctica, no son suficientes para explicar la casi completa "desaparición" de la negritud. El argumento de la "desaparición" sustenta una velada discriminación que ha dificultado el reconocimiento y la puesta en valor de la presencia negra en la sociedad.

Notas

1. Guzmán, Florencia (2005) "Buenos Aires y el Tucumán: los contrastes regionales del legado africano colonial", en: Temas de Patrimonio Cultural 16. Buenos Aires negra. Identidad y Cultura. Buenos Aires: Comisión de Patrimonio Histórico de la Ciudad de Buenos Aires.

2. En el siglo XIX, se instaura en los países americanos y en España la libertad de vientres, un principio jurídico que significó la antesala para la abolición de la esclavitud. Hasta ese momento (en Argentina, en el año 1813), los hijos de esclavas formaban parte del patrimonio del propietario de la madre. A partir de la aplicación de este principio, los hijos de esclavas nacían libres.

3. El concepto de "raza" siempre resultó una noción confusa. Se la empleó desde mediados del siglo XIX para referirse a la especie (la "raza humana"), una nación o tribu (la "raza de los mapuche") o una familia ("es el último de su raza"). Las razas eran definidas en base a caracteres observables, fenotípicos, y la clasificación se hacía sobre la base de criterios como el color de la piel, la forma del cabello y la forma de la nariz. Sin embargo, en el campo de la antropología, se evita en general la noción de "raza", ya que se considera muy controvertida y poco operativa en términos analíticos. Por otra parte, como veremos, en Argentina existe racismo aunque orientado a individuos de ascendencia indígena, negra o mezclados, pero que forman parte de los sectores más desfavorecidos (en términos socioeconómicos) de la sociedad.

Reflexiones finales

Dado que no todos los textos responden a los mismos intereses ni están dirigidos a los mismos destinatarios, la capacidad del lector para evaluar cada uno por el grado de dificultad que representa para él forma parte del desarrollo de habilidades metacognitivas. En otras palabras, la posibilidad de enunciar –primero en forma preliminar y luego con mayor precisión– cuáles son los problemas que se presentan durante el trabajo implica, sucesivamente, la identificación de una dificultad y la búsqueda de los medios para resolverla. Incluso cuando, en lo inmediato, esa dificultad no pueda superarse, porque el tema es muy complejo, porque la terminología responde a un ámbito muy específico, porque se desconoce el contexto histórico, el solo hecho de ubicar un problema e intentar inscribirlo en un campo de dificultades posiciona al texto como objeto de indagación y, al sujeto, como lector "investigador". Todo un repertorio de acciones se abre de este modo al "investigador": sobre el texto, puntualmente, es factible releer, subrayar, reformular; en relación con los pares o con los docentes es enriquecedor preguntar, debatir, comentar, compartir. Generalmente, la experiencia en la práctica y la acumulación de lecturas facilitan el acceso a niveles textuales que antes pasaban desapercibidos. Así y todo, los textos siempre mantienen una reserva de sentido frente a cada lector.

A la concepción de la lectura y la escritura como prácticas sociales que se benefician con la ejercitación y el intercambio con otros, le añadimos el carácter retroactivo de la palabra escrita, es decir, la posibilidad que da, en su estado de fijeza –o de impreso–, de volver hacia atrás para releer y revisar. Este movimiento, entre otras cosas, promueve la reflexión acerca de cuáles son, o podrían ser, los factores que están opacando la comunicación (el léxico, la sintaxis, la especialidad temática, otros).

Hacemos énfasis en la "idea" de dificultad para poner entre paréntesis el supuesto de que todos los lectores hablantes de una lengua deberían entender aquello que está escrito en esa lengua. Esto no necesariamente sucede siempre, ya que las producciones verbales orales o escritas –textos– se realizan en contextos culturales específicos, de acuerdo con fines sociales determinados y, sobre todo, orientadas a destinatarios a los que se pretende llegar en el marco de cierto objetivo comunicacional. Así, tanto la temática como el tipo léxico o de diseño oracional pueden resultar

ajenos a un grupo de lectores que está por fuera de esas preocupaciones o que no ha frecuentado, con la suficiente recurrencia, esa clase de géneros.

En este sentido, cada lector debe estar dispuesto a reconocer el tipo de distancia que lo separa de un texto. Sin embargo, no se trata de asumir esta distancia en términos de un déficit de aprendizaje o de la falta de capacidades, sino de abordarla en relación con aquellos elementos –culturales, gramaticales, etcétera– que, si se trabajan, si se buscan, si se ejercitan, permitirían procesar mejor esa información.

Como cierre del trabajo realizado a lo largo de esta propuesta, adjuntamos una serie de preguntas para que cada lector pueda evaluar, o iniciarse en la tarea de evaluación, la utilidad que hayan tenido las actividades sugeridas y su propio desempeño lector.

1. ¿Qué aspectos metodológicos, de los trabajados en el Capítulo I, cree que mejoraron el abordaje de una fuente?

1.1. ¿Qué elementos cree usted que debería seguir trabajando para abordar la lectura de una fuente?

1.2. Escribir acerca de sus lecturas, por ejemplo, desarrollar la presentación de una fuente, ¿contribuye a perfilar u orientar la relectura de ese texto? ¿Qué cree que le aporta el esfuerzo de reescribir, con el fin de comunicarla a otro lector, esta información?

1.3. ¿En qué momento de las actividades sugeridas le resulta más operativo trabajar solo? ¿En cuáles momentos le resulta necesario, y/o más productivo, compartir la tarea con sus pares?

2. ¿Qué aspectos metodológicos, de los trabajados en el Capítulo II, cree que le facilitaron el abordaje de una fuente? ¿Por qué?

2.1. ¿Qué le aportó como lector relacionar la función o finalidad social de cada texto con la estructura y el estilo que este adopta en cada ámbito?

2.2. ¿Qué aspectos considera que debería seguir trabajando para reconocer la secuencia dominante de un texto y su relación con las otras secuencias presentes en un texto?

2.3. ¿Tuvo en cuenta las pautas para la escritura del análisis del poema al momento de redactar el texto para la revista estudiantil? En el caso de que su respuesta sea afirmativa, ¿cómo evaluaría este tipo de sustento para escribir un texto cuya secuencia dominante es argumentativa: necesario, innecesario, facilitador? Fundamente su respuesta.

2.4. A la luz de las sugerencias de sus compañeros al compartir los escritos, ¿pudo reescribir su texto tomando en cuenta esos comentarios? Compare su primer

borrador con la reescritura, ¿qué aspectos tuvo en cuenta para mejorar su producción y cuáles cree que debería revisar aún?

3. ¿Qué aspectos metodológicos, de los trabajados en el Capítulo III, cree que le facilitaron el estudio de una fuente? ¿Por qué?

3.1. ¿Considera de utilidad relacionar textos de diferentes ámbitos, como el literario y el de divulgación?

3.2. ¿Qué dificultades encuentra para establecer los aspectos estructurales del texto argumentativo?

3.3. Comparativamente, ¿qué actividad requiere mayor uso de estrategias: la lectura de un texto argumentativo o la producción de un resumen?

3.4. ¿Qué aspectos de la producción del resumen cree que debería reforzar?

4. ¿Qué aspectos metodológicos, de los trabajados en el Capítulo IV, cree que le facilitaron el tratamiento conjunto de más de una fuente? Mencione puntualmente qué estrategia le resultó ventajosa para abordar una cuestión de comprensión lectora. Por ejemplo: "El análisis pormenorizado de los paratextos me ayudó a comparar la procedencia ideológica de cada fuente".

4.1. ¿Cuáles fueron las dificultades que se le presentaron para leer conjuntamente los textos de un corpus? Ubíquelas en una lista. Proponga una o dos soluciones para cada problema.

4.2. ¿Qué ventajas cree que depara la lectura de un texto en contrapunto con otro?

4.3. ¿De qué modo cree influyen en este tipo de trabajo –comparación de fuentes– las lecturas complementarias?

5. Elabore un breve informe de los aspectos metodológicos que contribuyeron a facilitar y mejorar el análisis de textos escritos –actividades de lectura– y de los que le permitieron mejorar las tareas de escritura. ¿Qué otras cuestiones cree que debe seguir ejercitando? Inclúyalas en el informe, especificando las dificultades de comprensión lectora y aquellas relativas a la escritura.