

En *La enseñanza de la historia ante los desafíos del bicentenario de la independencia*. Córdoba (Argentina): APEHUN / Pueblo de la Toma.

Pensando con humor cosas terriblemente serias: los olvidados en la historia de la Independencia.

Coudannes Aguirre, Mariela Alejandra, Andelique, Carlos Marcelo y Alvarez, Lucrecia Milagros.

Cita:

Coudannes Aguirre, Mariela Alejandra, Andelique, Carlos Marcelo y Alvarez, Lucrecia Milagros (2016). *Pensando con humor cosas terriblemente serias: los olvidados en la historia de la Independencia*. En *La enseñanza de la historia ante los desafíos del bicentenario de la independencia*. Córdoba (Argentina): APEHUN / Pueblo de la Toma.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/mariela.coudannes/43>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pnbt/Nfx>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. *Acta Académica* fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



Pensando con humor cosas terriblemente serias: los olvidados en la historia de la independencia

Lucrecia ALVAREZ, Marcelo ANDELIQUE y Mariela COUDANNES
Facultad de Humanidades y Ciencias - UNL

Introducción¹

La preocupación por incorporar en la enseñanza de la historia materiales alternativos al texto escrito no es nueva. Los avances tecnológicos de las últimas décadas han impulsado una mayor producción y divulgación de recursos de todo tipo, no siempre utilizados en las aulas. Estos no sólo posibilitan diferentes “puertas de entrada” al conocimiento sino también formas peculiares de motivación para el estudiante niño y adolescente, un acercamiento a su cotidianidad y a lenguajes que no tenían cabida en la escuela tradicional. En el caso de las historietas, sólo muy recientemente cambió el juicio que la consideraba un subproducto de la cultura de masas, un arte o género literario “menor”, un pasatiempo dirigido fundamentalmente a un público infantil o semianalfabeto. Paralelamente, en las universidades, existen vacancias de propuestas que permitan pensar la historia desde un lenguaje accesible sin perder el rigor histórico.

Lo que aquí se expone es inicialmente fruto del trabajo de varios años de un equipo². Combina la historietas y la ilustración, con cierta influencia de la *Verá Historia de las Indias* (1958) del dibujante porteño Oski. De ahí que preferimos hablar de una historia argentina ilustrada y no de un cómic histórico. No desechamos el texto como forma narrativa que aporta explicaciones y relaciones necesarias para el entendimiento de un proceso histórico. En los materiales con finalidad didáctica se recomienda un equilibrio, ni

¹ Retomamos aquí algunas consideraciones de Coudannes Aguirre, 2007.

² Sus integrantes fueron: Esther Pavetto, Coudannes, Mariela, Marcelo Andelique (integrantes de la cátedra de Didáctica de la Historia y Práctica Docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL), Jorge Sartor, Rosa García, Julia Filippone, Ramón Elías, Paula Ramírez, actúanmente graduados. Parte del desarrollo se encuadró en dos proyectos de Extensión de Cátedra aprobados por la Universidad Nacional del Litoral: “El cómic: una puerta que se abre al conocimiento de la historia de los argentinos” (2004-2005) y “Sin tabúes, héroes y mitos: una mirada a la Historia Argentina desde la narrativa gráfica” (2005-2006). Fueron de imprescindible ayuda las opiniones de humoristas y de colegas de la Facultad, especialistas en las temáticas abordadas. No menos valiosos han sido los intercambios con algunos docentes que realizaban su tarea en el nivel medio de la enseñanza.

verbalismo ni exclusivismo icónico: texto e imagen deben interactuar para que el mensaje en su conjunto sea más eficaz (Rodríguez Diéguez, 1977). Tanto el escrito como las ilustraciones incluyen humor en su formulación, en particular el absurdo, y expresiones del habla coloquial (oraciones simples, onomatopéyas, fraseología, juegos de palabras, interjecciones, oraciones exclamativas, etc.) (Castillo Cañelas, 1996). La obra (inédita) se divide en una introducción y tres capítulos principales: el primero aborda la crisis del orden colonial en el Río de la Plata, el segundo la revolución de Mayo, y el tercero, lo que cambia y lo que permanece en la primera década, y en ese contexto, la situación de los esclavos negros. Con excepción del último, podríamos decir que nuestro trabajo se inscribe entre los temas más tratados por la historieta argentina. Precisamente por ser “conocidas”, apuntamos a cuestionar imágenes muy arraigadas en la memoria de los argentinos y proporcionar una mirada alternativa a la “historia Billiken” (Varela, 1996): su perdurable influencia en el imaginario social obstaculiza las comprensiones a las que puede contribuir la divulgación histórica.

La voz del narrador está encarnada en el personaje de Clio, lo novedoso es que se trata de una musa de la historia despojada de la actitud rígida de las representaciones clásicas, que se pregunta por la complejidad de la historia y plantea preguntas que también podría hacerse el lector. Si bien se ha intentado mantener una coherencia en el enfoque y los supuestos de la narrativa (podemos nombrar la historia como una construcción de los historiadores o la necesidad de recuperar el pasado de los sectores subalternos), la obra reúne diversos estilos, tantos como dibujantes y guionistas han participado. La secuencia didáctica que presentamos está referida a uno de los capítulos -“Revolución y libertad: antiguos colores, viejos y nuevos dolores”- que contiene narraciones e ilustraciones de aspectos centrales del proceso que condujo a la Independencia en 1816, como la inestabilidad política y los sentidos contradictorios de las iniciativas que se discutieron en la Asamblea del Año XIII. Nos interesa mostrar, por ejemplo, cómo se pueden tratar, a través de este material, problemáticas como la invisibilización histórica (Hernández Carretero et al., 2015) de miembros de los pueblos originarios y africanos, o el devenir poco afortunado de alternativas surgidas en los “márgenes” geográficos, políticos, sociales, como el artiguismo.

Fundamentos didácticos del uso del humor gráfico³

El trabajo con el humor debe estar enmarcado en una propuesta de enseñanza que parta de problemas. Aquí el uso de la interrogación cobra especial relevancia, no sólo la formulación de preguntas convergentes (Svazman, 2000), sino, especialmente, preguntas de tipo divergentes que promueven la criticidad del estudiante frente al contenido histórico a enseñar. Es un formato disruptor que habilita instancias de reflexión, de creatividad, de elaboración; plantear actividades con tareas abiertas, que admitan varias vías posibles de solución (Pozo Muncio y Postigo Angón, 1997). Implica diversificar los contextos de enseñanza a partir de la multiplicidad de sentidos que el estudiante puede desplegar a partir de la lectura del material, rompiendo de esta manera la "previsibilidad" de las rutinas escolares; instala un quiebre en los estilos académicos de presentación de la información histórica y se acerca más al lenguaje cotidiano, y desde allí, se toma un material más significativo.

El humor gráfico abre la posibilidad de cuestionar, indagar, interrogar y confrontar, para analizar, explicar y fundamentar. La producción escrita u oral que realizan los/as estudiantes en función del material, da cuenta, además, de las interpretaciones, controversias y múltiples, que se pueden construir ante un mismo objeto. La narrativa gráfica en el aula debe formar parte de una estrategia didáctica, pudiendo ser usada en diferentes segmentos de la clase: para profundizar en un determinado proceso histórico, para elaborar textos explicativos, para complementar y/o ilustrar textos narrativos, como disparador de determinadas problemáticas, para facilitar conclusiones, etc. Propicia un intercambio interactivo y dinámico que contribuye al desarrollo de capacidades cognitivas del pensamiento, como observar, clasificar, organizar, interpretar, comparar, contrastar, establecer relaciones, resumir, formular críticas e hipótesis, explicar, etc., apuntando a que en su aprendizaje despliegue actividades de comprensión, que trasciendan la mera información histórica (Riekenberg, 1993).

Por otra parte, el humor favorece la identificación y la explicitación de opciones valorativas, que involucren al contexto socio-histórico tanto del conocimiento histórico enseñado como el del estudiante que aprende, destacando fundamentalmente que este tipo de representaciones se construyen y cambian social y temporalmente. El debate y la discusión sobre determinados temas históricos deben contemplar opiniones,

posicionamientos que permitan realizar interacciones y explicitar tensiones entre diferentes formas de pensar. De lo que se trata, es de no adoctrinar a los/as estudiantes, sino facilitar una formación autónoma y con actitud crítica. Finalmente, consideramos que interpretar la historia con los recursos del humor brinda instancias para la formación de un pensamiento divergente y creativo, no unívoco, mecánico y lineal, desandando prácticas rutinarias que obturan el desarrollo de las capacidades mencionadas. En definitiva, recuperar el contenido disruptivo del humor (que apela a la inteligencia desde la sonrisa) constituye un verdadero desafío para docentes y estudiantes al enseñar y aprender historia.

La propuesta didáctica

SECUENCIA I

Primera actividad

Luego de un encuadre realizado en clases anteriores sobre la crisis del orden colonial, de la Revolución de Mayo y de las guerras de Independencia desarrolladas en el continente americano, se focalizará en el caso específico del Río de la Plata, en los años inmediatamente posteriores a la conformación de los primeros gobiernos revolucionarios. Se presenta el tema a partir de preguntas que apuntan a recuperar la información trabajada sobre el proceso de Independencia y en particular sobre los actores sociales que estuvieron implicados en el mismo.

Posibles preguntas:

- ¿Cuándo se inicia el proceso de Independencia de las Provincias Unidas del Río del Plata?
- ¿Quiénes llevaron a cabo las Guerras de Independencia?
- ¿Qué formas de gobierno se adoptaron?
- ¿Quiénes participaron en las batallas?
- ¿A qué se intentaba liberar?

A medida que los estudiantes van aportando sus ideas, se va registrando en el pizarrón. De esta manera, se pretende encuadrar la introducción de una pregunta problema que organizará el desarrollo posterior. El interrogante ¿qué cambios sociales se generaron luego de la revolución de mayo de 1810? apunta a problematizar los alcances y límites del cambio social en la región.

³ Recomendamos aquí algunas consideraciones de Andelique y García, 2007.

Segunda actividad

Se lleva a cabo una lectura compartida con el grupo clase (Aisenberg, 2010) del texto que se presenta a continuación, generando un espacio interactivo donde se alterna la lectura, la interrogación y la explicación del profesora. Se sugiere comenzar con la lectura colectiva para luego realizar una pregunta abierta que invite al grupo clase a identificar el tema o problema que el mismo plantea. Por ejemplo, ¿qué dice el texto? ¿Sobre qué trata? ¿Qué información nueva nos aporta?

- ¿Orden político? Las tensiones se agravaron por las dificultades que encontraba para expandir la revolución al resto del territorio. Luego el centralismo de Buenos Aires chocó con las aspiraciones de autogobierno de las ciudades del interior. La inestabilidad política se tradujo en el paso fíngiz de sucesivos gobiernos revolucionarios... Fueron soluciones provisionarias mientras se discutía la organización de un nuevo estado y esto llevó unos cuantos años.
- ¿Cambio social? Los sectores dominantes defendían sus intereses y rechazaban transformaciones en la situación de indios, trabajadores urbanos y rurales... Un ejemplo fue la reacción de la élite porteña ante la "Declaración de la liberación de los indios" hecha por Juan José Castelli en 1811. En realidad, este tipo de declaraciones no eran comunes ya que lo que proponían los revolucionarios era "igualar a los iguales", lo que quería decir, ni más ni menos, criollos y peninsulares. Esto excluía a las mujeres y otros sectores dominados de la sociedad. Una prueba de ello es que Mariano Moreno fue dueño de esclavos hasta el fin de sus días. Sólo en la miseria, su esposa accedió a desprenderse de ellos." (Página 5 del capítulo 3)

Luego de que los estudiantes identifiquen aspectos generales de la explicación histórica que se les presenta, se realizan preguntas más específicas que apuntan a recuperar información sobre cuestiones puntuales referidas a los cambios que se produjeron en la organización política y social durante el desarrollo del proceso revolucionario. Ejemplo: ¿Qué problemas tuvieron los revolucionarios para organizar el gobierno? ¿Por qué se plantea que había inestabilidad política? ¿Qué cambió para los indígenas, mujeres y esclavos? El objetivo es que los/as estudiantes reconozcan que para las clases subalternas hubo límites concretos frente a los cambios que las ideas revolucionarias de igualdad proyectaban.

Tercera actividad

Una vez que se explicitan y se identifican las contradicciones entre las intenciones, lo que se declara y lo que se produce en la práctica, se propone trabajar el Bando del 2 de febrero de 1813 referido a la libertad de los esclavos. A los fines de encuadrar la actividad se mencionan las principales decisiones que se tomaron durante la Asamblea del Año XIII⁴ para que los/ estudiantes puedan comprender la introducción de una fuente primaria.

⁴ Las decisiones más importantes de la Asamblea del Año XIII: - Escudo nacional argentino. - Himno nacional argentino. - Libertad de vientres. - Eliminación de mayordomíos y títulos de nobleza. - Fin de los tributos pagados por

- "Bando - El Supremo Poder Ejecutivo Provisorio de las Provincias Unidas del Río de la Plata, a los que la presente viesen, oyesen, y entendiesen, sabed: que la Asamblea Soberana General Constituyente se ha servido expedir el decreto del tenor siguiente:
- Siendo tan deseoso, como ultrajante a la humanidad, el que en los mismos pueblos que con tanto tesón y esfuerzo caminan hacia su libertad, permanezcan por más tiempo en la esclavitud los niños que nacen en todos el territorio de las Provincias Unidas del Río de la Plata, sean considerados y tenidos por libres todos los que en dicho territorio hubiesen nacido desde el 31 de Enero de 1813 inclusive en adelante, día consagrado a la libertad por la feliz instalación de la Asamblea General, bajo las reglas y disposiciones que al efecto decretará la Asamblea General Constituyente. Lo tendrá así entendido el Supremo Poder Ejecutivo para su debida observancia. Buenos Aires, Febrero 2 de 1813. Carlos Alvear, Presidente.- Hipólito Vieytes, Diputado Secretario."
- (Página 22 del capítulo 3)

Posibles preguntas para una lectura en pequeños grupos:

- 1) ¿Qué establece el Bando?
 - 2) ¿Cuáles son los argumentos que se utilizan?
 - 3) ¿Por qué creen que a esta decisión de la Asamblea se la conoce como "libertad de vientres"?
 - 4) Con este decreto, ¿todos los esclavos logran su libertad? ¿Por qué?
- Luego de que los/as estudiantes respondan se realiza una puesta en común de las producciones.

SECUENCIA 2**Primera actividad**

Para encuadrar esta actividad se hace necesario recuperar las respuestas y reflexiones surgidas de la lectura y análisis del Bando de 1813 donde se establece la libertad de vientres. Se sugiere alternar la interrogación con la explicación del profesor/a, propiciando la reflexión en torno a los límites que significó la libertad de vientres, especialmente para aquellos que eran esclavos antes del decreto (muchos de ellos padres y madres de los/as niños/as que nacieron luego del 31 de enero de 1813).

Segunda actividad

Se plantea la siguiente pregunta: ¿Qué pasó con los esclavos luego de la Asamblea del año XIII? Para responder a esta pregunta proponemos, en pequeños grupos de trabajo, comparar y contrastar dos textos breves, dos viñetas y un cuadro estadístico, todos ellos extraídos del capítulo 3 de nuestra historia argentina ilustrada.

los indígenas: - Moneda nacional. - Abolición de la inquisición y la tortura. - Fin del tráfico de esclavos. - 25 de mayo como fiesta patria. - Creación del Directorio.

"En general, la libertad de vientres cambió poco el antiguo régimen esclavista, al menos en un primer momento. La situación variaba de una provincia a la otra: en Mendoza, por ejemplo, la mayoría de edad para los libertos fue extendida a los 25 años y fue común que sus dueños los retuvieran ilegalmente un «tiempito» más. Tampoco tuvo mucho éxito la ley que abolía el comercio de esclavos. La mayoría de los crollos no estaba dispuesta a renunciar así como así a esa imperiosa necesidad..."

La vida del Libertero.

- 0 año: ¡Libre!
- Entre 0 y los 2 años: Con su mamá... y el amo.
- Entre 2 y 15 años: El amo decide con quien se queda y sirve gratis en la casa del amo.
- Entre 15 y 20 años: Sigue en la casa del amo. Recibe moneditas por cada mes que van a parar... a la Tesorería Filantrópica (o sea a manos del amo).
- Entre 20 y hasta donde llegue: Cuando finalmente puede elegir... estará a cargo de la policía, que se lleva bien con el amo, y vigila muy de cerca su trabajo...

(Página 18 del capítulo 3)

En relación con las viñetas, se guía el análisis pidiendo a los/as estudiantes que presten atención a lo que se dice y el tipo de lenguaje que se emplea, también lo que transmite lo no verbal (vestimentas, gestos y otras expresiones de los personajes). Se busca poner en diálogo diferentes interpretaciones sobre el proceso histórico pero también sobre las posibles intencionalidades de los/as autores/as de las imágenes.



Ramón Elías



Julia Filippone



Paula Ramirez

En las batallas por la independencia, los negros luchaban en guerras de blancos por la libertad. Según datos del Archivo General de la Nación, la presencia africana fue notable en la Infantería: un 74,7% del Decimo Regimiento entre 1814-1818. (Andrews, 1989).

Se pide observar e interpretar el cuadro estadístico completo sobre alistamientos en unidades militares de la provincia de Buenos Aires (página 24 del capítulo 3). Para pensar: ¿por qué se dice que "los negros luchaban en guerras de blancos"?

Al finalizar, se realiza la puesta en común de las producciones de los pequeños grupos. En este espacio interactivo se propicia la participación y la reflexión de todos el grupo clase apuntando a responder la pregunta inicial.

Tercera actividad

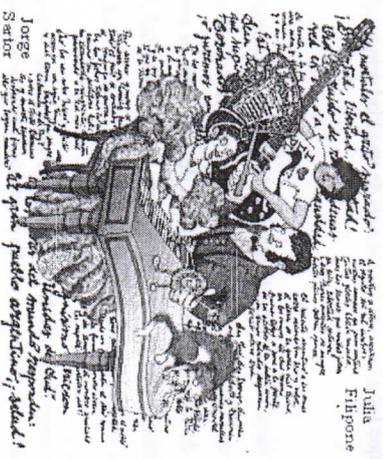
Se solicita la producción de un texto escrito que desarrolle y explique el siguiente título: *Los esclavos después de la revolución: "Los dolores que quedan son las libertades que faltan"*. (Página 14 del cap. 3).

SECUENCIAS 3

Primera actividad

El objetivo es entender la situación diversa de las mujeres en el contexto del proceso revolucionario que lleva a la Independencia. Se pide que lean la frase breve y observen las viñetas:

- 1. Más allá de la famosa anécdota de su relación, real o imaginaria, con el himno nacional, Mariquita Sánchez fue parte de un grupo de poderosas mujeres de la revolución que no se resignaron a quedarse en la penumbra mientras sus maridos o parientes varones discutían en el cabildo y en la asamblea. (Página 12 del capítulo 3)



Julia Filippone



Paula Ramirez

Se plantearán oralmente las siguientes preguntas: ¿Cómo se representa a la mujer en cada una de las viñetas? ¿Qué diferencias encuentran? ¿Cómo las definirían a partir de conceptos? ¿Por qué la frase en **negrita** sugiere no tomar en cuenta la “famosa anécdota”?

Luego del intercambio de ideas, se proporciona un texto adicional que permite profundizar en la situación de las mujeres negras:

“Las negras libertas o libres, en términos generales, se desempeñan en el mismo tipo de tareas que cuando eran esclavas porque, salvando el caso de aquella que trabajaba como oficial de zapatero junto a su marido y el de otra que se instalo para trabajar en una chacra, las restantes se ocuparon en costuras, lavados y planchados y, particularmente, se conchababan para el servicio doméstico, dirimiendo o no en la casa donde trabajaban, recibiendo un salario mensual al que se agregaba la comida, la asistencia médica y la vestimenta. En algunos casos las esclavas conseguían un crédito para comprar su libertad y se comprometían a pagarlo con su servicio personal al acreedor (...). Se trataba entonces de un metro cambio de mano porque este arreglo funcionaba como una «esclavitud por deudas» que las esclavas tardaban muchos años en pagar.” (Goldberg, 1997)

Segunda actividad

Se pide a los estudiantes realizar un breve escrito, seleccionando una opción de las siguientes:

- A- Fundamentar el título del capítulo 3: “Revolución y libertad: antiguos colores, viejos y nuevos dolores”.
- B- Elegir una de las siguientes afirmaciones y fundamentar:

La llamada “Asamblea del Año XIII” significó...

- 1) La liberación de los esclavos negros y su entrada a un paraíso de igualdad y bienestar donde sus derechos fueron respetados hasta el fin de sus días. Como dice el cuento “¡Vivieron felices y comieron perdices...”
- 2) Un conjunto de decisiones ambiguas, fáciles de proclamar, difíciles de cumplir.
- 3) Una solución de compromiso entre algunos coses que los poderosos deseaban mantener y otras que algunos (pocos) revolucionarios deseaban cambiar.

(Fragmento del “Test al lector” que se propone al final del capítulo).

Bonus track (o actividad “de yapa”).

Lo que se propone a continuación no forma parte aún de nuestra historia ilustrada, ha sido producido por el mismo equipo para incluirlo en un futuro capítulo. Su uso didáctico busca generar asombro y curiosidad en los estudiantes ya que en principio contrasta con lo que se venía trabajando hasta el momento. Se presentan las dos viñetas sin preguntas para que los/as estudiantes expresen emociones y asociaciones libres que las mismas les generan. Luego de anotar algunas ideas, se les indica buscar información sobre la vida y trayectoria de Artigas, y en particular las condiciones que establecía el Reglamento de Tierras de

1815. Se propone discutir por qué se piensa como una alternativa a la revolución porteña, si ello era realmente así y por qué; cuáles eran las características de los llamados “caudillos” y cómo era su relación con los “invisibles” y “olvidados” de las historias que “todos conocemos”, entre otros aspectos.



Paola Ramírez



Paola Ramírez

Finalizando, el objetivo es propiciar la creatividad de los/as estudiantes. Se les pide elaborar posibles proclamas de los partidarios de Artigas y escribirlas en los espacios en blanco de la primera viñeta. Luego dibujar una tercera que continúe la secuencia y que dé cuenta de las transformaciones impulsadas por este movimiento político y social que se gestó en los márgenes de la revolución “oficial”.

Referencias Bibliográficas

- Aisenberg, B. (2010). “Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje”, en Siede, I. (coord.): *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*, Buenos Aires, Aique.



- **Andelique, C. M. y García, R. N.** (2007). "El Humor Gráfico en el Aula. Construyendo Propuestas Alternativas para Enseñar Historia", en *Itinerarios Educativos*, N° 2, UNL, pp. 86-94.
- **Andrews, G. R.** (1989). *Los afroargentinos de Buenos Aires*, Buenos Aires, De la Flor.
- **Castillo Cañellas, D.** (1996). "El discurso de los tebeos y su traducción", Universidad de Málaga, publicada online: <http://www.tebeosfera.com/Documento/Articulo/Academico/01/tebeostraducion.pdf>
- **Coudannes Aguirre, M.** (2007). "De la Universidad a la Escuela con humor: una propuesta de materiales alternativos para la enseñanza de la historia", en *Cifro de Asociados. La historia enseñada*, N° 11, UNL, pp. 42-54.
- **Golberg, M.** (1997). "Negras y mulatas de Buenos Aires 1750-1850", en *49 Congreso Internacional de Americanistas*, Quito, Ecuador.
- **Hernández Carretero, A. M., García Ruiz, C. R. y De La Montaña Conchilla, J. L.** (eds.) (2015). *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, Cáceres, Universidad de Extremadura /AUPDCS.
- **Pozo Muncio, J. I. y Postigo Angón, Y.** (1997). "La solución de problemas como contenido procedimental de la Educación obligatoria", en Pozo et al: *La solución de problemas*, Buenos Aires, Santillana.
- **Rickenberg, M.** (1993). "El trabajo con fuentes y la enseñanza de la historia", en *Propuesta Educativa*, N° 8, FLACSO.
- **Rodríguez Diéguez, J. L.** (1977). *Las funciones de la imagen en la enseñanza: semántica y didáctica*, Barcelona, Gustavo Gili.
- **Svarzman, J.** (2000). *Beber en las fuentes: la enseñanza de la historia a través de la vida cotidiana*, Buenos Aires, Novedades Educativas. Último acceso: 25/04/2016
- **Varela, M.** (1996). "La revista *Billiken*: industria editorial, niñez y escuela", en *La Educación*, 123-125, I, III, OEA.