

Ciencia Nueva

Revista de Historia y Política

Vol. 6 Núm. 2, julio-diciembre de 2022

Estudios históricos | Ciencias políticas | Historiografía
y teoría política | Reseñas | Anales y memorias



Universidad
Tecnológica
de Pereira



Ciencia Nueva, Revista de Historia y Política
ISSN: 2539-2663 | Vol. 6, Núm. 2 (Julio-diciembre) de 2022



Licencia Creative Commons Atribución/
Reconocimiento-NoComercial-
SinDerivados 4.0 Internacional — CC
BY-NC-ND 4.0.

<https://revistas.utp.edu.co/index.php/historia>

Contacto: ciencianueva@utp.edu.co

Editor

Sebastián Martínez Botero
Universidad Tecnológica de Pereira

Asistente editorial

Michael Stiven Valencia Villa

Corrección de estilo

Natalia García Mora

Traducción

Ana Pearson

Equipo editorial | Universidad Tecnológica de Pereira

Jhon Jaime Correa Ramírez

Carlos Alfonso Victoria

Alberto Antonio Berón

Johana Guarín Medina

Comité editorial/científico

Alexander Betancourt Mendieta
Universidad Autónoma San Luis Potosí

Álvaro Acevedo Tarazona
Universidad Industrial de Santander

José Miguel Delgado Barrado
Universidad de Jaén

Jorge Pinto Rodríguez
Universidad de la Frontera
Larry V. Larrichio
Universidad de Nuevo México

José Andrés Gallego
Consejo Superior de Investigaciones Científicas de Madrid

Luis Fernando Sanchez Jaramillo
Universidad de Caldas

Carmen Scocozza
Universidad Católica de Colombia

Michael Zeuske
Universidad de Bonn

Thomas Otto Fischer
Universidad Católica de Eichstaett-Ingolstadt

Comité técnico

Ing. Ángela Vivas
Sección de Desarrollo y Administración
Web Centro de Recursos Informáticos y
Educativos CRIE
Universidad Tecnológica de Pereira

Sello Editorial UTP

Luis Miguel Vargas

Ciencia Nueva es una publicación financiada por
la Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y
Extensión de la Universidad Tecnológica de Pereira.



Pares evaluadores en este número

Francisco Hernández Ortiz | *Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí*

Sergio Alejandro Cañedo Gamboa | *El Colegio de San Luis*

Carlos Augusto Paladines | *Pontificia Universidad Católica del Ecuador*

Fabio Zambrano Pantoja | *Universidad Nacional de Colombia*

Eulalia Hernández Ciro | *Universidad de Antioquia*

Leidy Jazmín Torres Cendales | *Universidad Nacional Autónoma de México*

Natalia Gutiérrez Urquijo | *Museo Casa de Bolívar*

Ricardo del Molino | *Universidad del Externado*

Juan Felipe Gutiérrez | *Universidad Nacional de Colombia*

Ignacio Uria Rodríguez | *Universidad de Alcalá*

Juan Pablo Gonzalez Vargas | *Universidad Pontificia Bolivariana*

Javier Alfonso López | *Universidad Católica de Pereira*

José Benito Garzón Montenegro | *Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium*

Luis Bernardo Betancur Cruz | *Universidad del Cauca*

Hernán Fair | *Universidad Nacional de General Sarmiento*

Ariadna Gallo | *Universidad de Buenos Aires*

Wilder Andrés Carrero | *Universidad Tecnológica de Pereira*

Karent Portilla | *Universidad de Caldas*

Natalia Agudelo Castañeda | *Universidad Industrial de Santander*

Camila Andrea Galindo | *Coordinación Colombia Europa Estados Unidos*

Katherinne Mora Pacheco | *Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*

Contenido

Presentación.....	I
-------------------	---

Estudios históricos

Predominio de los artesanos en la enseñanza de las primeras letras y su resistencia al proyecto educativo de Simón Rodríguez

José Morán Perugachi.....	1
---------------------------	---

Revisitando un viejo debate: la irrupción política de Carlos Menem en la visión de la izquierda democrática (1990-1994)

Ignacio Andrés Rossi.....	20
---------------------------	----

La formación técnica de colonos, campesinos y funcionarios durante la Reforma Agraria de 1961

Leidy Carolina Plazas Díaz.....	49
---------------------------------	----

¿Jardines «botánicos» prehispánicos? Naturaleza como discurso histórico en los casos de Tetzcotzingo y Oaxtepec, México

Pedro Sergio Urquijo Torres Roberto Israel Rodríguez Soriano y Andrea Berenice Rodríguez Figueroa	74
---	----

Ciencias políticas

Participación juvenil en procesos de elección popular: un estudio de caso del municipio de Santa Isabel 2020-2023

José Julián Nández Rodríguez.....	97
-----------------------------------	----

Historiografía y teoría política

Los elementos formativos de la historia: tiempo, mito y generación

Francisco Javier González Martín.....	120
---------------------------------------	-----

La enseñanza de Historia en Colombia: breve recuento historiográfico sobre sus inicios y reformas para su enseñanza en la actualidad

Cristian Felipe Cardona Osorno.....	141
-------------------------------------	-----

Reseñas

Betancourt Mendieta, Alexander, y Sebastián Martínez Botero. La montaña del Quindío: Una frontera interior 1840-1880. Editorial Universidad Tecnológica de Pereira, 2021.

Wilton Holguin Rotavista.....161

Anales y Memorias

Transcripción del documento “La medida” de Nicolas Buenaventura

Alexander Betancourt Mendieta.....165

Presentación

En la actualidad hablar de globalización es tan común que no suena extraño el término «conocimiento global». Por ende, cuando nos detenemos a considerarlo en un mundo conectado por dispositivos digitales, es casi inconcebible pensar en la existencia de un conocimiento tan específico que no circule por las redes y canales de comunicación con los que actualmente cuenta la humanidad. De hecho, en algunas instancias, se debate sobre la necesidad de elevar a derecho fundamental de la humanidad el acceso a esas redes de comunicación y conocimiento, como lo es Internet.

En relación con los espacios de divulgación del conocimiento científico, como los libros o las revistas académicas, este debate ha centrado la discusión en varios temas. Por una parte, sobre el soporte o dispositivo. En algún momento se auguró la desaparición del libro en su forma física, pero casi quince años después de que las multinacionales del *marketing* idearan técnicas para llenar las retinas de los lectores con tinta digital, resulta evidente que el papel impreso seguirá acompañando a la humanidad, aunque sea como un sofisticado artefacto de lujo. Por otra parte, podemos señalar que esta suerte no la han corrido las revistas académicas, o al menos no aquellas que han ingresado a los sistemas de medición y clasificación en estándares de calidad. Centrados en el impacto, es decir, en el número de veces que las revistas sean leídas y citadas; estos estándares han conllevado a que todas las revistas se vuelquen al formato digital, pues ¿cómo podríamos saber si un artículo fue leído por un novel estudiante que tomó un título al azar en la hemeroteca y pasó la tarde dialogando con ese conocimiento? La única forma de saberlo es la huella digital que dejan los navegadores y sistemas informáticos empleados en las publicaciones en línea. La consecuencia de esto es que, actualmente, son muy escasas las instituciones dispuestas a financiar la publicación de revistas en papel. Por el contrario, la inversión se centra en actualizar las plataformas con los números de aquellas revistas que habían empezado a ser editadas antes del Internet, y cuya colección en la web debe ser completada.

Ciencia Nueva. Revista de Historia y Política ha logrado el presente semestre un gran avance en su proceso de mejoramiento del impacto digital: el ingreso a bases de datos tan importantes como Clase, Latindex, Biblat, Dialnet e incluso Scopus. Quienes están frente a los procesos editoriales saben que ser reconocidos por estas plataformas implica el cumplimiento de una serie de requisitos que son la muestra de la calidad. Es casi un reconocimiento para que el conocimiento publicado en la revista pueda entrar al espacio de lo global. Aun así, el propósito de ser una revista de calidad no discrepa del origen por el cual surgió el proyecto editorial. Para *Ciencia Nueva* siempre será claro su propósito de construir una plataforma

de conocimiento científico social en la región del Eje Cafetero colombiano, en muchos casos partiendo del contexto local para establecer un diálogo global. Estamos convencidos de que desde ese ángulo tenemos mucho por decir, y que plantearlo en esos términos no convierte a la revista en una publicación localista, por el contrario, consideramos que es allí de donde parte su identidad. La universalización de las revistas que pretenden los estándares de calidad, en algunas situaciones, terminaría convirtiendo a todas las publicaciones en una sola; cada una se perdería la personalidad. Todas serían como la misma revista.

Desde *Ciencia Nueva* reconocemos que tenemos mucho por crecer y mejorar. Pero queremos hacerlo no solo cumpliendo con la calidad y el impacto del mundo globalizado, sino manteniendo nuestra esencia. Nos esperan retos interesantes como la próxima convocatoria del sistema de medición de revistas colombianas Publindex para el 2023, que desde ahora augura un panorama complicado que esperamos afrontar para continuar mejorando y demostrando que desde la Universidad Tecnológica de Pereira también es posible la producción y circulación del conocimiento social.

Por ello, presentamos con gran expectativa el número que el lector tiene en sus pantallas (aunque nos gustaría decir que tiene en sus manos), pues consideramos que ha sido el resultado de un largo proceso editorial y del esfuerzo de varios investigadores locales internacionales. Es decir, no circunscribimos la producción a un marco nacional, la mayor cantidad de artículos provienen de diversos contextos nacionales, mayoritariamente latinoamericanos. Esto nos hace una revista cada vez más global.

La sección Estudios históricos del presente número, cuenta con cuatro artículos que tienen como referentes territoriales a Venezuela, Argentina, Colombia y México. José Morán en su trabajo *Predominio de los artesanos en la enseñanza de las primeras letras y su resistencia al proyecto educativo de Simón Rodríguez* estudia la participación de los artesanos como preceptores de «la escuela informal», una forma de enseñanza. Ignacio Rossi, en un estudio de caso de finales del siglo xx, plantea una reflexión histórica sobre la visión del populismo que plantearon los movimientos de izquierda en el artículo *Revisitando un viejo debate: la irrupción política de Carlos Menem en la visión de la izquierda democrática (1990-1994)*. El artículo *La formación técnica de colonos, campesinos y funcionarios durante la reforma agraria de 1961* elaborado por Leidy Plazas, plantea para el caso colombiano, específicamente de El Sarare en Arauca, el surgimiento de formación técnica, carreras profesionales y procesos de alfabetización en zonas de colonización en el contexto de proyectos agrarios de mediados del siglo xx. Finalmente, tres autores, Pedro Urquijo, Roberto Rodríguez y Andrea Rodríguez presentan un interesante trabajo sobre las narrativas históricas de los jardines botánicos prehispánicos en México titulado *¿Jardines «botánicos» prehispánicos? Naturaleza como discurso histórico en los casos de Tetzcotzingo y Oaxtepec, México*. Partiendo de las narrativas del xix, repasan la formación de la identidad mexicana planteada desde el pasado prehispánico que busca distanciarse del canon europeo, y para ello utilizan el jardín botánico que en parte funciona como discurso reivindicatorio, ya que acude a la «exaltación de las experiencias de conocimiento sobre la flora o vegetación de las sociedades del pasado».

La sección Ciencias políticas cuenta con el texto *Participación juvenil en procesos de elección popular: Un estudio de caso del municipio de Santa Isabel 2020-2023* de José Julián Nanez que estudia experiencias de jóvenes aspirantes a un concejo municipal para concluir que carecen de claridad en su accionar político. Por su parte, los trabajos de Francisco Javier González y Cristian Cardona, titulados respectivamente: *Los elementos formativos de la historia: Tiempo, mito y generación* y *La enseñanza de la Historia en Colombia: breve recuento historiográfico sobre sus inicios, reformas y las metodologías implementadas para su enseñanza en la actualidad*, corresponden a la sección Historiografía y teoría política. El primero de ellos reflexiona sobre la interrelación entre tiempo, mito y generación; mientras el segundo, establece un recuento sobre el origen de la asignatura de Historia en las instituciones educativas de Colombia. Muestra las metodologías para impartirla y las reformas educativas que la impactaron.

Para finalizar, Wilton Holguín aporta la reseña del libro *La Montaña del Quindío: Una frontera interior 1840-1880* de la Editorial Universidad Tecnológica de Pereira, 2021, de Alexander Betancourt y Sebastián Martínez; y en la sección Anales se cuenta con la transcripción del documento *La Medida* de 1778 que describe el camino conocido como «del Quindío», el cual es bastante ilustrativo para entender la región del centro occidente colombiano.

No podríamos concluir sin agradecer, como siempre, a todo el equipo de Ciencia Nueva que cada día se consolida más y que ha trabajado con gran profesionalismo. Asimismo, al comité científico de la revista y al compromiso tanto de la Maestría en Historia como de la Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión que apoyan todo el proceso de producción. No podemos dejar de mencionar a los pares evaluadores que nos apoyan con cada número y que son garantes de la calidad de este. Pero fundamentalmente a ustedes, lectores, que aún sobreviven a una era de globalización y productividad que, en pro de la calidad, pareciera que atenta contra lo fundamental del oficio del escritor y el lector, así como de las particularidades de los saberes y el conocimiento.

El editor

Pereira, diciembre de 2022

Estudios históricos

Predominio de los artesanos en la enseñanza de las primeras letras y su resistencia al proyecto educativo de Simón Rodríguez

Predominance of artisans in the teaching of the first letters and their resistance to the educational project of Simón Rodríguez

Recibido: 29 de marzo de 2022

Aceptado: 20 de septiembre de 2022

DOI: [10.22517/25392662.25079](https://doi.org/10.22517/25392662.25079)

pp. 1-19

José Morán Perugachi*

jossemoran@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7474-8068>

Licencia Creative Commons
Atribución/Reconocimiento-
NoComercial-SinDerivados 4.0
Internacional — CC BY-NC-ND 4.0.



*Candidato a Ph.D, en Historia de los Andes por FLACSO Ecuador, Magíster en Comunicación con mención en Opinión Pública. He participado en equipos de investigación con FAO y REDEPCOM-MERCOSUR en conjunto con el Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (CIESPAL)



Resumen

¿Por qué fue rechazado el proyecto educativo de Simón Rodríguez por parte de la Real Audiencia de Caracas? Este artículo plantea como causa la significativa participación de los artesanos como preceptores de la enseñanza de las primeras letras en la escuela informal. Simón Rodríguez y el fiscal Francisco Moreno y Escandón consideraron este accionar como un referente negativo, por ello plantearon una reforma para regular y establecer una educación institucional. Esta práctica de los artesanos cuestionó la idea de educación popular del siglo XIX y proyectó un preludio para la educación expandida.

Palabras clave: educación informal, artesanos, Simón Rodríguez, mediación, escuela.

Abstract

Why was the Educational Project of Simón Rodríguez rejected by the Royal Audience of Caracas? This article proposes as a cause the significant participation of artisans as preceptors of the teaching of the first letters in the informal school; Simón Rodríguez and the Prosecutor Francisco Moreno y Escandón considered this practice as a negative referent, therefore they proposed a reform to regulate and establish an institutional education. This practice of the artisans questioned the idea of popular education of the nineteenth century and projected a prelude to expanded education.

Keywords: informal education, artisans, Simón Rodríguez, mediation, school.

Introducción

En el siglo XIX los artesanos abrieron pequeños locales para enseñar a los niños la instrucción de las primeras letras. Los peluqueros, barberos y otros artesanos combinaban, de manera cotidiana, su oficio con el de preceptor; con esta práctica los artesanos empezaron a ganar protagonismo y a tener control sobre la enseñanza de las primeras letras o escuela básica. Por ello, la propuesta educativa de Simón Rodríguez se enfocó en reformar esta práctica cotidiana de instrucción y cambiar la escuela informal en una institucional. Para lo cual elaboró su proyecto intitulado «Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras en Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento»¹.

En este documento, Rodríguez presenta una lectura dicotómica de la realidad escolar, entre lo que el autor denomina «escuela formal» y otra informal o denominada también como «fingida escuela». Desde el inicio del escrito, Rodríguez reflexiona sobre una realidad educativa llena de «defectos y vicios» en las que se encuentran sumergidas las primeras letras. Para Rodríguez la causa principal era la clase artesana; cuya función de preceptores anónimos lo describe como caótica, sin orden y que instrumentaliza la ganancia individual de los artesanos. Además, el autor reconoce que esta forma de escolaridad se había reproducido ya por varios años, y formaba parte del paisaje en la cotidianidad en la Real Audiencia de Caracas.

1 Simón Rodríguez, «Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras en Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento», en *Simón Rodríguez, Obras Completas* (Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, 2016 [1794]).

Por otra parte, la dimensión formal del proyecto de Rodríguez implica un «deber ser» normativo que busca la institucionalización de una educación social, abierta a las clases sociales, tanto desde una visión política como en la práctica pedagógica, y cuyo contenido se esboza como una reforma para la creación de una nueva escuela. Como se demostrará más adelante el proyecto de Rodríguez se alinea con propuestas similares planteadas por autores contemporáneos a inicios del siglo XIX. Además, el documento fue entregado a la burocracia local de la monarquía española; lo cual implica que su contenido se ajustaba a la demanda de la burocracia colonial. Entonces, ¿por qué no fue aceptado su proyecto? ¿Quiénes se opusieron a su propuesta educativa?

Hasta la actualidad la historiografía sobre Rodríguez se ha enfocado en investigar la propuesta formal de la educación, enfatizando el carácter antimonárquico, revolucionario en sentido independentista y la apertura de la educación para todas las «castas», entre estos autores se encuentran Miguel Amunátegui², Fabio Lozano³ y Gonzalo Picón⁴. Otros analizan la influencia de «Emilio» de Rousseau⁵ y el acceso universal de educación planteadas por Owen⁶ apelando con ello la influencia de la Ilustración en Rodríguez. Algunos autores se han enfocado en el carácter social del proyecto educativo de Rodríguez⁷, otros resaltan la idea de una educación para la igualdad social⁸; la educación para la formación ciudadana⁹; y una propuesta política para la igualdad¹⁰. También, el proyecto de Rodríguez se ha interpretado como un paradigma «político-pedagógico» formulando con ello una utopía de la educación popular¹¹. Y está la tesis de «la invención de la educación popular», según esta interpretación, la originalidad de Rodríguez no se halla en la inclusión de los pobres en la escuela, sino en la forma en la que lo hizo¹².

Para los objetivos del presente artículo me interesa reconstruir el discurso dicotómico de Rodríguez entre la escuela formal-informal en el proyecto educativo de Caracas. Busco responder las siguientes preguntas: ¿Cómo se configura en el proyecto de Rodríguez la «escuela informal»? ¿Qué sensibilidades destaca el autor sobre los artesanos? ¿Qué relaciones y sociabilidades se encuentran activas en los artesanos? ¿Cómo se produce la comunicación en

2 Miguel Amunátegui, *Ensayos bibliográficos, tomo III* (Santiago de Chile: Imprenta Nacional, 1894).

3 F. Lozano y Lozano, *El Maestro del Libertador* (París: Ollendorff, 1913).

4 Gonzalo Picón, *Don Simón Rodríguez, Maestro del Libertador* (Caracas: El Perro y La Rana, 2019), <https://bit.ly/35kMO1c>.

5 J. Mancini, *Bolívar y la emancipación de las colonias españolas desde los orígenes hasta 1815* (París: C. Bouret, 1914).

6 Alfonso Rumazo, *Simón Rodríguez, Maestro de América, biografía breve* (Caracas: Ediciones de la Presidencia de la República, 2004).

7 Carlos Paladines, *Sentido y trayectoria del pensamiento ecuatoriano* (México: UNAM, 1991).

8 Osvaldo Granda, «Antecedentes de la propuesta de educación popular de Don Simón Rodríguez», *Rhec* 14, n.º 14 (2011): 9-29.

9 Gabriel Parra, «El enlace utópico en el pensamiento político y educativo de Simón Rodríguez. El proyecto de Chuquisaca», *Entelequia* 3, (2007): 255-266.

10 Bárbara García, «La educación colonial en la Nueva Granada: entre lo doméstico y lo público», *Rhela* 7 (2005): 217-238, <https://bit.ly/3hQXSbs>.

11 Adriana Puiggrós, *De Simón Rodríguez a Paulo Freire, educación para la integración iberoamericana*. (Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2005).

12 Maximiliano Durán, «Simón Rodríguez: educación popular y la huella axiomática de la igualdad», *Foro de Educación* 12, n.º 16, (2014).

sentido de mediación entre los artesanos y la población? ¿Por qué era importante para Rodríguez formalizar o institucionalizar la escuela?

Proyecto educativo de Caracas, el sentido formal

El proyecto educativo suscrito por Simón Rodríguez fue entregado al cabildo de Caracas en 1791 a los funcionarios de la Corona española como una propuesta para reformar la instrucción. El documento, cuyo contenido, más que una apuesta antimonárquica, tenía la intención de institucionalizar la instrucción bajo el gobierno local. Pero ¿por qué no fue aceptado el proyecto educativo por parte de la élite, el gobierno local y la población?

El manuscrito de Rodríguez está dividido en dos partes. La primera, presenta, lo que el autor denomina el «estado actual de la escuela», en la que hace referencia a la falta de interés de la población para la instrucción, la carencia de escuelas y maestros profesionales en primeras letras. Además, propone una educación en ciencias, artes y comercio, es decir, especialidades utilitarias para el sistema de intercambio económico y con el añadido de una instrucción accesible para los pardos y morenos. En este sentido, Rodríguez escribe:

Si aquellos [los blancos] han de contribuir al bien de la Patria ocupando los empleos políticos y militares, desempeñando el ministerio eclesiástico, etc., éstos han de servirla con sus oficios no menos importantes; y por lo mismo deben ser igualmente atendidos en la primera instrucción. Mejor vistos estarían y menos quejas habría de su conducta si se cuidase de educarlos a una con los blancos, aunque separadamente¹³.

La segunda parte del proyecto plantea lo que el autor denomina el «nuevo establecimiento» y los lineamientos para constituir una escuela. Se establece el número de maestros y estudiantes, el régimen de estudios y su duración, el método de enseñanza, el presupuesto, la administración de gastos, la adecuación del inmueble, los actos públicos para cumplir la liturgia religiosa, los exámenes, entre otras directrices.

Ahora bien, para finales del siglo XVIII estos temas empezaron a ocupar los debates sobre educación. Muchos de los «puntos considerados como revolucionarios, en el texto de Rodríguez, se encuentra presente en los escritos de los pensadores españoles de la época», como Campomanes, Cabarrús y Jovellanos¹⁴. Quince años antes que Rodríguez, el fiscal y visitador Francisco Antonio Moreno y Escandón había presentado su «Método Provisional de estudios de Santa Fe de Bogotá para los colegios» (1774). Su contenido se anticipó a la de Rodríguez en el sentido de procurar la implementación de una educación institucionalizada o como Moreno lo denominó: el «buen orden». Rodríguez admira los cambios planteados por los ilustrados de Madrid. El autor señala: «Hombres de muy distinguida clase y estado promoviendo este asunto [reforma escolar], sin excusar para lograr su intento diligencia ni

13 Rodríguez, «Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras en Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento», 23.

14 Durán, «Simón Rodríguez: educación popular y la huella axiomática de la igualdad», 29-50. Gaspar Melchor Jovellanos, «Memoria sobre la educación pública, tratado de enseñanza con aplicación a las escuelas y colegios de niños», en Obras, BAE, T. XLVI (Madrid, 1967).

providencia alguna conducente»¹⁵.

Mario Manacorda denomina a esta época como la «batalla pedagógica» para explicar la relación social de la educación, en el cual aparecen nuevos actores, los niños¹⁶. Autores como Rousseau y Pestalozzi empezaron a reconfigurar al individuo niño y demostrar la subjetividad de estos como sujeto con habilidades de aprendizaje; en consecuencia, la escuela debía adecuarse para recibir niños desde una edad temprana. De ahí surge la necesidad de aumentar escuelas, organizarlas en grados, empezar la enseñanza desde la niñez, una gestión administrativa estatal, la idea de una instrucción pública. En este sentido, el proyecto de Rodríguez se ajustó a los debates y demandas en conjunto con la de los miembros de la monarquía. En definitiva, era un proyecto educativo ilustrado que buscaba institucionalizar la escuela de las primeras letras. Proyectaba su construcción desde «arriba», es decir, implementarlo con la dirección y administración de la burocracia de la Real Audiencia.

Sin embargo, como lo describe Rodríguez, su proyecto enfrentó resistencia por el gobierno local representado por el fiscal de la Real Audiencia Julián de Saravia, como también de la élite y quizá la resistencia más fuerte la recibió de parte de la población. Este último es un actor importante que no se lo toma en cuenta a la hora de analizar el proceso de escolarización. Al analizar la historia de la educación pública se presupone la aceptación de la gente y se da un valor subjetivo a la educación sobre la gente, como si la población esperase ingresar de manera masiva a esta nueva institución¹⁷.

La gente no aceptó la idea de educar a sus hijos. Los padres no querían enviar a sus hijos a la escuela porque el niño no era considerado como un sujeto capaz de aprender y de formar un juicio propio. De manera que plantear la instrucción de primeras letras para los infantes causó resistencia. Para la mentalidad de los padres de familia de la década de 1790, la enseñanza debía empezar a los 11 o 12 años, o tener el tamaño corporal suficiente para considerarlo sujeto escolar. Rodríguez señala lo siguiente:

Porque es cosa chocante al parecer de muchos padres ver sus hijos en la Escuela de Primeras Letras cuando cuentan ya once o doce años, aunque los hayan tenido en sus casas hasta los diez, llevados de la idea común de gobernarse, por la estatura¹⁸.

Además, la población estaba convencida de que todo lo que los niños aprendían en las escuelas lo olvidaban, y que con el tiempo perdían la habilidad de escribir y de leer. Este criterio terminó por retrasar el acceso a la escuela; con lo cual la escolaridad se convertía en una de adultos, antes que de niños¹⁹.

15 Rodríguez, «Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras en Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento», 28.

16 Mario Manacorda, *Historia de la educación 2 del 1500 a nuestros días* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2005).

17 Roger Pita, «Las escuelas coloniales durante la visita de Moreno y Escandón al Nororiente neogranadino: El camino hacia la secularización y el equipamiento urbano», *Rhec* 14, n.º 14 (2011).

18 Rodríguez, «Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras en Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento», 25.

19 Rodríguez, «Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras en Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento», 22, 23.

Por otro lado, esta resistencia de la población hay que plantearla también como el inicio y el desarrollo de una nueva institución. En la propuesta de Rodríguez, la escuela se proyecta como un espacio de mediación social. Como tal, la escuela empezaría a producir cambios dentro de la casa, a sistematizar la enseñanza y reorganizar la vida social. Las reformas de Rodríguez constatan el rol de la escuela que empieza a ocupar el lugar de la familia en la enseñanza, la conducta moral y la vida religiosa. En este sentido, el proyecto presentado en la Real Audiencia demuestra la intervención en el tiempo cotidiano de la gente. La escuela empezaría a ocupar seis horas; tres en la mañana y otras tres en la tarde. Se adoptaría la lógica de la puntualidad en las asistencias y la escuela empezaría a incorporar en los estudiantes los hábitos sociales:

Los beneficios consisten: primero en hacerles una completa enseñanza, comenzando a sus horas las escuelas. Segundo, en precisarles a llevar en las calles un aire de modestia y sosiego y a que observen los preceptos de cortesía con sus superiores, iguales, e inferiores. Tercero en que no dejen de asistir porque no tengan sus padres quien los dirija si son tiernos²⁰.

Para los padres, esta innovación escolar significó la holgazanería de los hijos, el abandono del trabajo dentro de la casa, por ello lo consideraron como pérdida de tiempo y que daría lugar a aprender vicios y juegos.

Por su parte la élite local tenía sus propias objeciones. Carlos Paladines define la educación de este grupo social como «educación testamentaria», porque se cosifica en su propia identidad²¹. Este tipo de educación estaba orientada hacia el mantenimiento de un determinado estatus social y construida a partir de las apropiaciones de valores europeos. Para mantener este sistema se prefirió la instrucción dentro de casa con preceptores privados. Como tal, esta educación tampoco contenía una sistematización de un programa escolar.

Con el «auxilio de un particular en estudio privado ha resultado con el tiempo otra tanta diferencia en el gusto cuanta hubo en el capricho de los que enseñaron. Cada uno refiere y sostiene las reglas, los preceptos, las distinciones, que recibió en sus principios²².

La élite no estaba dispuesta a ceder su posición prominente en la jerarquía social estructurada en el siglo XIX. Así lo comprobó Rodríguez en 1825, en el proyecto de la Casa de Chuquisaca, cuando intentó llevar a cabo su programa educativo en la incipiente nación boliviana. La iniciativa de Rodríguez era entonces reorientar la función misma de las diferentes instituciones para crear centros de aprendizaje para integrar a la población y al Estado en la gestión educativa. Su proyecto buscó incorporar a los niños huérfanos, a las familias pobres, y en ella a los padres e hijos, además, la escuela debía reunir a los niños junto a las niñas en un solo lugar. Una decisión innovadora. Pero, la sociedad tradicional no lo permitió. Tampoco el gobierno

20 Rodríguez, «Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras en Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento», 35.

21 Carlos Paladines, «Simón Rodríguez: el proyecto de una “educación social”», *Educare* 12, n.º 40, (2008): 159-169.

22 Rodríguez, «Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras en Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento», 21.

republicano de entonces. El proyecto de la Casa de Chuquisaca se cerró de manera abrupta en julio de 1826 por el gobierno de Antonio José de Sucre. Rodríguez fue denunciado por sus vicios y el Gobierno lo declaró extravagante y loco. Acto seguido Sucre «mandó echar á la calle los niños, porque los mas eran cholos, ladrones los machos»²³. Sucre terminó con el proyecto educativo y el edificio lo utilizó para abrir un colegio de ciencias y artes para que ingresen los «hijos de jente decente». Para la gente pobre, «jente menuda», se estableció una escuela lancasteriana y junto a «La Casa de Chuquisaca» se construyó un mercado²⁴.

En este conflicto entre Sucre y Rodríguez emerge el problema metodológico en relación con la política que afectó la práctica escolar. La propuesta de la «escuela formal» de Rodríguez consistió en la gestión de la educación, una administración docente, con una enseñanza en grados correspondientes a cada edad de los niños. Era importante organizar la educación desde el Estado (monárquico), pero esta tenía que realizarse en colaboración con la comunidad; debía intervenir con su trabajo en la edificación y mantenimiento de las instalaciones y para gestionar el presupuesto. Asimismo, era necesario que se rigiera por constituciones, preceptos, el régimen, la limitación de la cantidad de estudiantes para cada preceptor y la implementación de métodos que respondieran a la educación de los niños.

Por su parte, Sucre procuró instalar una institucionalidad acorde a la economía utilitaria de la reforma política educativa. En consecuencia, apostó por una metodología de enseñanza de difusión masiva, como lo fue el método lancasteriano, sin cuidar el elemento pedagógico formal de la escolaridad.

Ahora bien, como señalé al inicio, la propuesta de Rodríguez respondía a los requerimientos de la monarquía en cuanto a la multiplicación de escuelas y su organización. Entonces, ¿porque el Cabildo rechazó el proyecto? Para Máximo Durán la no aprobación fue «precisamente porque su contenido proponía una serie de prácticas contradictorias con ciertos intereses políticos de la Corona»²⁵, en específico la idea de educar a las castas inferiores, como los pardos y mulatos para quienes estaba prohibida la educación. Para este grupo social estaba asignada las tareas agrícolas y educarlos afectaba a los intereses corporativos y económicos²⁶. Por otra parte, el gobierno local rechazó el proyecto porque no era de interés de la Corona española aumentar escuelas de primeras letras, más bien estaban enfocados en aumentar colegios y universidades.

En resumen, las élites pagaban preceptores privados para la enseñanza básica y sus hijos irían a los colegios, «aquellos han de contribuir al bien de la Patria ocupando los empleos políticos y militares, desempeñando el ministerio eclesiástico, etc.»²⁷ Para mantener este

23 Rodríguez, «Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras en Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento», 253. Antonio José de Sucre, «Que Don Samuel se acabe de ir con Dios» (Chuquisaca, a 10 de julio de 1826). En *De mi propia mano* [Archivo de Sucre], comp. por José Salcedo y Tomás Straka. (Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho, 2009), 412, <https://biblioteca.org.ar/libros/211629.pdf>.

24 De Sucre, «Que Don Samuel se acabe de ir con Dios», 253.

25 Durán, «Simón Rodríguez: educación popular y la huella axiomática de la igualdad», 10.

26 Omaira Zambrano, «La vida cotidiana de los negros en el valle de Caracas (siglo XVIII)», *Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico* 4, n.º 2, (2008).

27 Rodríguez, «Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras en Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento», 23.

sistema se prefirió la instrucción dentro de casa, doméstica, solo para las familias pudientes. Esta práctica evitó la creación de escuelas. Para la clase social dominante, las clases populares «tienen bastante con saber firmar; y que, aunque esto ignoren, no es defecto notable»²⁸, con lo cual la élite defendía el conocimiento como privilegio de clase. No obstante, el conocimiento de las primeras letras, en particular los saberes rudimentarios, encontró vías de comunicación por medio de los artesanos.

Escuela informal: mediación de los artesanos

En el proyecto planteado por Rodríguez, frente a la «escuela formal» se configura una descripción implícita sobre la práctica informal de enseñanza de las primeras letras. Esta realidad «informal», denominada también «fingidas escuelas»²⁹ describe el «estado actual» de la escolaridad en la Real Audiencia de Caracas.

Las prácticas de enseñanza informal producida en la cotidianidad de las bases sociales sirvieron al autor para esbozar una «reforma por un nuevo establecimiento»³⁰. Dicho de manera contraria, las reformas escolares planteadas por Rodríguez estuvieron orientadas a transformar la función de los artesanos, que, hasta entonces, además de su oficio, cumplían con el papel de preceptores anónimos. Al parecer la actividad de los artesanos en las «fingidas escuelas» aumentaba en un número significativo y empezó a trascender a las escuelas «verdaderas», lo que causó preocupación en Rodríguez. Esto se constata en el capítulo dos sobre la constitución de la nueva escuela, que corresponde a la formalización de un cuerpo de profesores, y señala que este colegiado formará el «cuerpo de profesores de primeras Letras en esta Capital y llevarán todo el peso de las escuelas, con absoluta prohibición a otras personas de mezclarse en ellas»³¹. Este texto normativo confirma el objetivo de Rodríguez, el de impedir la participación de los «artesanos y mujeres», cuya actividad dedicada a los oficios los descalifica como preceptores en el campo de la enseñanza. El autor señala: «[De] este modo se logrará la formalidad que debe haber en las escuelas, y se impedirá el manejo que hacen con ellas los artesanos, y mujeres»³².

La segunda parte de esta transcripción implica también que los artesanos y las mujeres tenían cierto control o «manejo» de la instrucción de las primeras letras. Además, era una actividad que venían realizando por varios años. Dos décadas antes de Rodríguez, Francisco Moreno y Escandón realizó una descripción similar sobre Bogotá en su «Plan de estudios»³³.

28 Rodríguez, «Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras en Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento», 22.

29 Rodríguez, «Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras en Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento», 25.

30 Rodríguez, «Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras en Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento», 21.

31 Rodríguez, «Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras en Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento», 29.

32 Rodríguez, «Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras en Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento», 29.

33 Francisco Moreno y Escandón, «Método Provisional de estudios de Santa Fe de Bogotá para los colegios (1774)», *Revista Historia de la Educación Colombiana* 1, (1998): 251-281. <https://bit.ly/3s4SFks>.

En este documento, Moreno destaca la visión formal de la educación, denominado también como el «buen orden»; frente a prácticas de enseñanza informal. Según el documento, el tipo de enseñanza informal venía reproduciéndose en la base social de manera cotidiana. Moreno lo califica como una práctica desordenada y sin ninguna gestión o dirección.

... que cualquiera hombre que no tiene para comer toma el arbitrio de abrir en su casa o en una tienda una escuela donde recoge algunos muchachos, a quienes por sola su autoridad enseña lo poco que sabe, o tal vez aparenta enseñarles para sacar alguna gratificación con qué alimentarse, sin que preceda licencia, examen, ni noticia de los superiores³⁴.

El «Plan de estudios» de Moreno retrata la idea de una práctica común en muchas familias, y por tanto de preceptores anónimos dedicados a la enseñanza en una cantidad significativa. Moreno señala «ya que no puede radicalmente cortarse; y que se expida orden estrecha para que los maestros de esta clase sean examinados debidamente y se les prescriba límite»³⁵. Para Moreno a diferencia de Rodríguez, los preceptores anónimos podrían suplir la falta de maestros. Por ello se debía establecer un reglamento de lo que podían cobrar por este trabajo y determinar un contenido de lo que debían impartir para que «los muchachos logren con la instrucción la enseñanza en doctrina cristiana y educación política»³⁶.

Por su parte, Rodríguez describe como hecho común el abrir locales pequeños o una casa como escuela a cambio de pagos irrisorios, lo cual se había convertido en un modo de sustentación para los artesanos, quienes nada tenían que ver con la escolaridad. Por ejemplo, muchos artesanos habían abierto un local como escuela porque tenían buena letra y sabían contar. Esta actividad significó para algunos padres la posibilidad de que sus hijos aprendieran las primeras letras, para ello eran enviados a la casa de «cualquier vecino, sin más examen [al instructor] que el saber que quiere enseñarlo porque la habilidad se supone». Esta divulgación logró reproducirse de manera significativa. El autor señala que basta «para conocerlo fijar un poco la atención en las peluquerías y barberías que sirven de Escuela»³⁷.

Es cierto que algunos individuos aparentaban enseñar. El autor lo expresó de manera enfática: «con dificultad se encontrará uno que diga que no es capaz de enseñar las primeras Letras»³⁸. No obstante, se puede constatar que existió un grupo que cumplía la función de difusión de la enseñanza de las primeras letras en combinación con sus actividades artesanales.

Artesanos y la escuela expandida

Los escritos de Rodríguez presentan detalles específicos de lo que venía sucediendo en la cotidianidad. El artesano recibía al hijo del vecino con el objetivo de enseñarle a leer. Cada

34 Moreno y Escandón, «Método Provisional de estudios de Santa Fe de Bogotá para los colegios (1774)», 254.

35 Moreno y Escandón, «Método Provisional de estudios de Santa Fe de Bogotá para los colegios (1774)», 254.

36 Moreno y Escandón, «Método Provisional de estudios de Santa Fe de Bogotá para los colegios (1774)», 254.

37 Rodríguez, «Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras en Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento», 24-25.

38 Rodríguez, «Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras en Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento», 24.

estudiante acudía al local con un pequeño taburete, que servía de asiento, y una tablilla sobre las piernas, que servía de mesa para formar «su plana por un renglón de muestra»³⁹. A la «hora que llega es bien recibido; y al fin, antes de retirarse cantan todos el Ripalda en un tono y sentido violento mientras el maestro entiende en sus queaseres»⁴⁰. La enseñanza consistía en que el estudiante repitiera «la cartilla» en voz alta, o algún texto de lectura entre el guía de forasteros y el Ripalda. Este tipo de enseñanza era elogiada por los vecinos. Rodríguez escribe, «alaban su paciencia; hacen juicio de su buena conducta; ocurren a hablarle a otros» aumentando de este modo cuarenta o cincuenta discípulos. En esta enseñanza informal cada «padre le intima las órdenes que quiere para el gobierno de su hijo y éste ha de observarlas puntualmente»⁴¹.

Los viernes, el maestro artesano lo dedicaba para cobrar por su trabajo de enseñanza, este pago se podía realizar con productos como una vela (candela) o en monedas, en un valor aproximado de cuatro o dos reales. Este valor dependía de la reputación de cada artesano.

Al final, eran los padres quienes decidían el cambio de maestro para sus hijos, si encontraban algún disgusto por la forma de enseñanza y la falta de aprendizaje, enviaban al estudiante a retirar su taburete y enseguida buscaba «ponerlo a cargo de otro que hace el mismo papel en otra cuadra»⁴². En contraste, para la mirada ilustrada de Rodríguez, este proceso era un método bárbaro, irregular, y se había convertido ya en una costumbre. «Parece imposible [dice Rodríguez] que un método tan bárbaro, un proceder tan irregular se haya hecho regla para gobernar en un asunto tan delicado, pero la costumbre puede mucho. No será imposible oponerse a ella»⁴³.

Ahora bien, este modelo de escuela informal de primeras letras no fue una realidad circunscrita solo a Caracas. En 1838 el gobierno ecuatoriano de Vicente Rocafuerte promulgó el Decreto Reglamentario de Instrucción Pública⁴⁴. En el artículo 2 de esta norma jurídica se reguló el funcionamiento de los locales de enseñanza. El reglamento realiza el cambio entre la práctica de enseñanza en locales, que hasta entonces se encontraban sin regulación y los convierte en escuelas de «instrucción primaria privada».

39 Rodríguez, «Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras en Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento», 26.

40 Rodríguez, «Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras en Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento», 26.

41 Rodríguez, «Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras en Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento», 26.

42 «Sucede lo mismo con éste, y con otros, y después de haber andado el muchacho de tienda en tienda con su tablilla terciada, adquiriendo resabios y perdiendo el tiempo, entra a estudiar Latinidad porque ya tiene edad, o toma otro destino». Rodríguez, «Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras en Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento», 27.

43 Rodríguez, «Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras en Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento», 27.

44 Antes de este «decreto», se encontraba vigente el «Plan de estudios de la Unión colombiana» (1826). El «Decreto Reglamentario de Instrucción Pública» (1838), promulgado por Vicente Rocafuerte, es reconocido porque incentivó el aumento de escuelas lancasterianas para masificar la instrucción y la creación de escuelas para mujeres. Ver Ana Goetschel, *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas: Quito en la primera mitad del siglo xx* (Quito: Flacso y Abya-Yala, 2007). Rocafuerte fue un político ecuatoriano, aristócrata liberal, quien simpatizó con el protestantismo inglés, gobernó entre 1835 y 1839.

Una explicación sobre este cambio es la urgencia con el cual Vicente Rocafuerte quería masificar la enseñanza. De este modo, el Decreto Reglamentario de 1838 regula la existencia de la enseñanza informal y la educación pública, que no lograba cimentarse todavía. El decreto reconoce la prioridad en el funcionamiento de la escuela privada; por ejemplo, si una parroquia no tenía una escuela pública, debía mantenerse o motivar la existencia de una escuela privada. Además, se aprueba el método de enseñanza mutua o simultánea⁴⁵, un sistema conocido por la cantidad de estudiantes que podían acceder a la escuela bajo la dirección de un solo preceptor.

La escuela informal, ahora convertida en escuela privada debía contar con el permiso de la autoridad administrativa del municipio. La apertura del local dependía del preceptor. Debía contar con un local adecuado⁴⁶ y definir el tipo de enseñanza que se iba a impartir; es decir, una escuela de primeras letras o escuela profesional. Además, el preceptor debía cumplir requisitos como un previo examen de conocimiento, certificado de buena conducta del concejo municipal. La escuela privada debía recibir a «diferentes familias» y se convenía «algun retribución por la enseñanza». Aquellos preceptores que no cumplían estas condiciones debían pagar una multa de veinte a cincuenta pesos y en caso de reincidencia el cierre de la escuela⁴⁷.

Además, el Decreto Reglamentario de 1838 promulgado por Vicente Rocafuerte motivó a la formación de agrupaciones sociales o las Sociedades de amigos del país y las Sociedades especiales de instrucción primaria. Esta corporación significó la apertura para el acceso de actores como los artesanos para la participación en espacios de opinión pública.

Representación simbólica de los artesanos

Por otra parte, la divulgación de las primeras letras se relacionaba con el vestuario del artesano, un elemento visible que le otorgaba el reconocimiento público. Dice Rodríguez que «gozan de gran satisfacción las madres cuando ven que viste hábitos el Maestro porque en su concepto es este traje el símbolo de la Sabiduría»⁴⁸. La vestimenta fue utilizada como un capital simbólico, algo que se ganaba por el tiempo y la experiencia que habían dedicado a la enseñanza, lo cual determinaba la cantidad de aprendices que acudían al local y el valor que debían cobrar⁴⁹.

Sobre la vestimenta se debe apuntar que dos décadas antes de esta descripción se encontraba vigente la Instrucción General para los Gremios, entre otras normas, que obligó a los artesanos a dejar de usar las «ruanas», considerada una vestimenta indígena. La prohibición del uso de las ruanas dignificaría su situación y lograría una mayor nivelación de esta clase social. Esta normativa instó a que los maestros y padres de familia procuraran quitarlas

45 Decreto Reglamentario de Instrucción Pública, 1838, artículo 87.

46 Decreto Reglamentario de Instrucción Pública, artículo 2.

47 Decreto Reglamentario de Instrucción Pública, artículo 73-87.

48 Rodríguez, «Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras en Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento», 24.

49 Rodríguez, «Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras en Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento», 26-29.

enteramente a sus discípulos e hijos⁵⁰.

La normativa también suscribió normas para que los artesanos accedan a la educación y cumplan su rol de tutores con los aprendices. Rodríguez fue testigo de estas prácticas al señalar lo siguiente:

Admite un pobre artesano en su tienda los hijos de una vecina para enseñarlos a leer: ponerlos a su lado mientras trabaja a dar voces en una Cartilla, óyelos todo el vecindario; alaban su paciencia; hacen juicio de su buena conducta; concurren a hablarle para otros: los recibe: y a poco tiempo se ve cercado de cuarenta o cincuenta discípulos⁵¹.

El papel de preceptores anónimos de las primeras letras se volvió una «costumbre antigua» y permitía retirarse a los artesanos con honores como maestros de primeras letras. Como lo describe el propio Rodríguez, y «se verá que ha sido costumbre antigua retirarse los artesanos de sus oficios en la vejez con honores de Maestros de Primeras Letras, y con el respeto que infunden las canas».⁵²

Por otra parte, es importante preguntarnos: ¿Qué enseñaban los artesanos? Rodríguez ofrece algunas pistas. La falta de material didáctico era reemplazada por texto como el *Flos Sanctorum*, *Guía de forasteros* y el catecismo de Ripalda⁵³. Este último texto fue utilizado como parte de los libros de enseñanza, incluido en las «escuelas formales»; sirvió como texto para enseñar la lectura y como enseñanza de la doctrina cristiana⁵⁴.

La gente estaba convencida que la enseñanza debía fundamentarse en los libros de meditaciones y en los discursos espirituales. «Se entiende [dice Rodríguez] regularmente que

50 En abril de 1777 el asesor general del Virreinato de Nueva Granada Francisco Robledo presentó el contenido de la normativa para un decreto sobre Instrucción General para los Gremios. El texto reconoce la inactividad de las artes mecánicas y de sus actores, los artesanos. El documento del Virrey de Nueva Granada, Manuel Antonio Flórez, propuso cambios para la clase artesana, organizó un sistema gremial, reguló el trabajo y motivó cambiar las vestimentas. Ellos tenían que dejar de usar la ruana, por ser una vestimenta indígena. Si bien esta propuesta se asemeja a la de Campomanes en Madrid, quien elaboró su *Tratado sobre la Educación Popular de los Artesanos*, el documento de Robledo contiene 131 normativas o «reglas generales». En ellas se señaló la forma de reestructurar la vida gremial, obligando a educar a los futuros artesanos en los mismos talleres renovados. A la vez se prohibió la formación de juntas de artesanos porque iba en detrimento de la autoridad real, también se prohibió la concentración de las casas de artesanos en un solo vecindario para no aumentar el costo de las cosas por la plusvalía y, por otro lado, para disminuir el ruido. A la vez se intentó valorizar al sujeto artesano y sacarlo de su condición despreciable; «teniéndolo en concepto de hombre de baja esfera, sin dignarse de su compañía y constituyéndolos en su abatido comercio, reducidos al trato entre sí mismos, sin atreverse a ingerirse en la concurrencia y corrillos de aquellos, ni aun en sus diversiones y paseos» Humberto Triana, «Prohibición de usar ruanas a los artesanos del Nuevo Reino de Granada», *Boletín Cultural y Bibliográfico* vi, n.º 5, (1963): 684-85, <https://url2.cl/jdpAb>.

51 Rodríguez, «Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras en Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento», 25-26.

52 Rodríguez, «Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras en Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento», 25.

53 Contiene la «Doctrina más popularizada y la más antigua que se conoce en el Ecuador»; antes de esta última se conoce de la existencia de ediciones de 1583, 1641, 1754, 1892 y la de 1895; estos son exaplas en dos idiomas, castellano y quichua.

54 María Arredondo, «Desplazando al Rey en la escuela de la nueva nación mexicana: el “catecismo de República”», *Historia de la Educación* 22, n.º 23, (2004): 259-272.

los libros de meditaciones, o discursos espirituales, son los que necesitan un niño en la Escuela, y sin otro examen se procede a ponerlos en sus manos». Había que salir de los formatos de lectura restringidos de los «diálogos» para que los estudiantes tuvieran una formación de los sentidos de interpretación, pues era «necesario saber leer en todos los sentidos y dar a cada expresión su propio valor»⁵⁵.

Otro texto utilizado para la lectura fue la «Guía de forasteros», cuyo contenido estaba dividido en dos partes. La primera era un almanaque con la información de la cronología de eventos y un calendario religioso. La otra parte, contenía información para los forasteros: nombres de los funcionarios de los virreinos, biografías y artículos sobre diferentes temas⁵⁶.

Hay que recordar que para inicios del siglo XIX el saber leer, escribir y contar eran habilidades que se aprendían por separado. Enseñar la lectura era un aprendizaje más accesible, al igual que contar, entendiendo por esta habilidad las operaciones de aritmética básica.

El saber de la escritura era mucho más costoso y de difícil acceso. Antonio Viñao al hablar del siglo XIX plantea diferencias entre las maneras de aprender a leer. Había quienes eran lectores de cartillas o textos conocidos, mientras que otros eran hábiles para memorizarlos, de este modo repetían simulando leer un libro. Los lectores de cartillas aprendían «a leer deconstruyendo materialmente el "padre nuestro" u otra oración una y mil veces oída o repetida. Es más, se hacía lector leyéndose en voz alta a sí mismo, o a otros, pliegos y relatos cuyo contenido le era familiar o conocía»⁵⁷.

Artesanos y aprendices: enseñanza y mediación

Una cualidad que resalta sobre la práctica de los artesanos es que ellos lograron modificar la particularidad de una educación «testamentaria» y exclusiva en una escolaridad «expandida». Es decir, producir relaciones de enseñanza en diferentes momentos con múltiples

55 Rodríguez, «Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras en Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento», 26.

56 Por ejemplo, la «Guía de forasteros» de 1799, escrita por Gabriel Moreno, contiene cronología de eventos, fechas de fiestas, un resumen sobre Carlos IV y su familia, un calendario combinado con el calendario religioso. Reconstruyen la burocracia administrativa y de los individuos que están a su cargo y termina con unos apuntes sobre la vida del doctor Cosme Bueno (sabio, médico y astrónomo). Almanaque peruano y guía de forasteros para el año de 1799 por el Doct. D. Gabriel Moreno. Pasante de Matemáticas en la Real Universidad de San Marcos (Imprenta Real). Disponible en la Biblioteca Nacional de Colombia. <https://bit.ly/3cJh20N>.

57 Pocas veces se aventuraba, al menos entre las clases populares, por sí solo en un texto desconocido. Eso quedaba reservado a los «letrados». El contexto significó la transformación hacia un nuevo tipo de lector y con ello el apareamiento de una producción cultural de difusión amplia como las novelas por entrega, libros, revistas y periódicos. Antonio Viñao, «La enseñanza de la lectura y la escritura: análisis sociohistórico», *Anales Documentales* 5 (2002), 351. Por otra parte, la escritura se encontraba también en proceso de transformación. Abandonaba los trazos dibujados hacia estilos más simplificados. En este sentido el escrito de Rodríguez representa un intento por ajustarse a esta nueva dinámica de escritura. El contenido marca un estilo propio de diseño gráfico, se lo puede notar en el uso del espacio en las hojas, puntos suspensivos, cuadros de sinopsis, uso de letras mayúsculas, letra itálica con los cuales el autor llama la atención y realiza énfasis de temas. Este diseño responde también a un intento por hacer accesible sus escritos hacia las clases populares y no restringirlo solo para las clases letradas; así lo expresó el autor: Este «libro no es para ostentar ciencia con los sabios, sino para instruir á la parte del pueblo que quiere aprender, y no tiene quien la enseñe á la que necesita saber». Rodríguez, *Reflexiones*, 356.

actores; esta no necesitaba circunscribirse a la formalidad escolar e institucional⁵⁸. La «escuela informal» fue un espacio del cual los artesanos se habían «apropiado»⁵⁹; dónde los preceptores enseñaban a leer (quizá a escribir) y a la vez permitían el aprendizaje de oficios, funcionaron como «escuelas públicas» para el aprendizaje de oficios «de leer y peinar, o de escribir y afeitar, con franca entrada a cuantos llegan sin distinción de calidades [clases sociales]»⁶⁰.

Además, los artesanos de inicios del siglo XIX se constituyeron como un grupo social o corporación más compleja, quienes no se ajustaron a las determinaciones de la época. El «régimen y los mecanismos no tan formales de reclutamiento y capacitación siguieron definiendo, para muchas personas, identidades de formas acotadas y basadas en la actividad artesanal»⁶¹. Esto se revela en la relación dentro del campo del artesanado. En 1790 se había establecido la jerarquía social y simbólica del maestro artesano, seguido del oficial y el ayudante. Esta relación de los artesanos con los aprendices, y la enseñanza de instrucción de saberes rudimentarios, fue una costumbre que funcionó como intermediación social en el Antiguo Régimen, una situación que influyó en la formulación de normas para organizar esta práctica.

En 1790 los artesanos de la Real Audiencia de Caracas tenían un ejercicio regular de sus oficios; destacándose la albañilería (alarife) y de carpintería. Los procesos de admisión para pertenecer a este colectivo estaban articulado a través de un examen aprobados por los alcaldes Ordinarios⁶². El campo de la clase artesanal abrió el acceso para las «castas inferiores», en especial para los pardos libres. Con ello el paisaje de las relaciones de trabajo empezaba a cambiar; los pobres, los esclavos y otras clases empobrecidas encontraron en el espacio de los artesanos la posibilidad de movilidad social.

Para las familias pobres, el artesano se convirtió en una oportunidad para enviar a sus hijos como aprendiz de un maestro quien le enseñaría las artes del oficio, a la vez que aprovecharía los servicios del estudiante para los quehaceres domésticos. Rodríguez señala: «Han merecido la confianza de muchos padres para la educación de sus hijos: que muchos aún en actual ejercicio forman sus Escuelas»⁶³. El aprendizaje empezó a convertirse en una relación de producción. Los maestros artesanos recibían a los «criados y aprendices de oficio». Por ejemplo, en la hacienda Obra Pía de Chuao (Estado de Aragua, Venezuela), la administración local aprobó la entrega de criados y esclavos como aprendices de oficios como panadería, albañilería, mezcla de barro. Los gastos de manutención corrían por parte de las autoridades y se entregaban en dinero y en productos, como el vestuario⁶⁴.

58 Jaume Trilla, *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social* (Barcelona: Ariel, 2003).

59 Roger Chartier, «“Cultura popular”: retorno a un concepto historiográfico», *Manuscrits: Revista d'història moderna* n.º 12 (1994): 43-62.

60 Rodríguez, «Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras en Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento», 25.

61 Lyman Johnson, *Workshop of Revolution. Plebian Buenos Aires and the Atlantic World* (Durham: Duke University Press, 2011), 23.

62 Mariana Iribarren, *Oficio de alarife, artesanos de la construcción en la provincia de Caracas* (Caracas: Archivo General de la Nación y Centro Nacional de Historia, 2010).

63 Rodríguez, *Reflexiones*, 25.

64 Gastos Públicos, 1694-1788, citado por Iribarren, *Oficio de alarife...*, 16.

Con la proliferación de instructores empezaron a acceder cada vez más adolescentes de distintas clases sociales, convirtiendo a los artesanos en mediadores de instrucción. Rodríguez observó que en las artes mecánicas y los oficios correspondientes ya se encontraban como aprendices muchos «pardos y morenos». Esto era visible «en esta ciudad y aun en toda la Provincia [Caracas]»⁶⁵. Por su parte los aprendices que fueron aceptados por los artesanos tenían que superar las barreras sociales.

Las artes mecánicas están en esta ciudad y aun en toda la Provincia, como vinculadas en los pardos y morenos. Ellos no tienen quien los instruya; a la escuela de los niños blancos no pueden concurrir: la pobreza los hace aplicar desde sus tiernos años al trabajo y en él adquieren práctica, pero no técnica: faltándoles ésta, proceden en todo al tiento; unos se hacen maestros de otros, y todos no han sido ni aun discípulos; exceptúo de esto algunos que por suma aplicación han logrado instruirse a fuerza de una penosa tarea⁶⁶.

Estos cambios eran importantes para Rodríguez, dado que la función de los artesanos ya no se enfocaba solamente en artes y oficios, sino que empezaba a proyectar en este grupo una participación política más activa. Pongo por caso el estudio realizado por Lyman Johnson, que nos ubica en un escenario impulsado hacia un cambio social, étnico y organizativo⁶⁷. En el Buenos Aires de 1776-1810, el colectivo de artesanos lo conformaban pardos, afros, migrantes europeos y mestizos. Cada grupo constituyó corporaciones de artesanos para superar conflictos étnicos raciales. Para lo cual suscribieron normas de aceptación de aprendices y condiciones para formar parte de la membresía. Además, en este contexto se producía la movilidad laboral de los aprendices; la fuerte incidencia de la manumisión de esclavos y el trabajo remunerado en oficios como la construcción; lo cual impulsó a cambiar las antiguas relaciones de trabajo.

Por su parte, Rodríguez insiste en la especialización de la mano de obra, no solo de los artesanos sino de los aprendices. Con lo cual enfatiza la necesidad de una difusión social del conocimiento artesanal, orientado hacia el mejoramiento en las artes mecánicas. El autor observa que la especialización podía servir como un mecanismo para superar la barrera de las clases sociales. Al respecto el autor se pregunta: «¿Qué progreso han de hacer estos hombres, qué emulación han de tener para adelantarse, si advierten el total olvido en que se tiene su instrucción? Yo no creo que sean menos acreedores a ella que los niños blancos»⁶⁸. Estos debían ser aceptados en los centros de aprendizaje para mejorar las técnicas hasta llegar al grado de maestros.

Esta especialización también respondía al mejoramiento de la producción manual para articular la producción interna. A inicios del siglo XIX iba en aumento la venta de productos extranjeros; fue una propuesta para defender la producción local frente al aumento de las importaciones, expresadas a través de una propaganda de la prensa extranjera, inglesa y

65 Rodríguez, «Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras en Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento», 22.

66 Rodríguez, «Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras en Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento», 22.

67 Johnson, *Workshop of Revolution...*

68 Rodríguez, «Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras en Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento», 23.

norteamericana que dirigió una publicidad de oposición al desarrollo de producción nacional⁶⁹.

Rodríguez presenta la cotidianidad del siglo XIX y en ella a los artesanos que, en su función de intermediación a través del intercambio de sus oficios, fueron los que generaron un proceso de comunicación e influencia social. Con lo cual se originaron conexiones y contactos para la interacción de las prácticas. Es cierto que la sociedad de inicios del siglo XIX estaba fundada en estamentos que situaban a cada grupo social en su función, para quienes los vínculos sociales de diferenciación estaban establecidos en la pertenencia a los parentescos, como en los símbolos visibles de propiedades, actitudes de urbanidad y maneras de vestir. No obstante, como lo plantea Marie-Danielle Demélas, en el siglo XIX estas jerarquías organicistas empezaron a debilitarse, como sucede en los cambios generacionales y más aún con la irrupción del contexto independentista, donde la configuración de las regulaciones sociales entró en conflicto antagónico contra la continuidad del Antiguo Régimen⁷⁰.

Conclusiones

Rodríguez escribió su propuesta de reforma escolar sobre la base de la escuela informal. Esta se reproducía en la base social por medio de los artesanos y personas que instalaban locales pequeños para instruir en las primeras letras. La multiplicación de esta práctica fue significativa y se llevó a cabo por varias décadas. Si bien a Rodríguez no le interesó enfatizar la participación de los artesanos en sentido de lograr la divulgación de las primeras letras, la reproducción de estas casas obligó al autor a realizar recomendaciones al cabildo de Caracas para regular la escolaridad a través de la normativa. En este sentido, el planteamiento de Rodríguez sitúa su interés en institucionalizar la educación; organizar los estudiantes, graduarlos conforme a la edad; especializar a los maestros, y construir edificios acordes a una «escuela formal».

La escuela informal replantea el papel que cumplió la clase artesana en la divulgación de las primeras letras. Para finales del siglo XVIII, este colectivo se construye en una realidad más compleja. No se enfoca solo en un oficio, antes bien, combinan con actividades políticas. Se constituyen en mediadores sociales al producir cambios en las relaciones étnicas y las jerarquías de las clases sociales. De hecho, el artesanado es un espacio que cada vez fue reemplazado por los pardos, morenos y otras clases sociales subalternas; es decir, se constituyó como un espacio para la movilidad social.

Es muy apresurado señalar que la escuela informal sea un vestigio del Antiguo Régimen. Es una práctica que duró medio siglo. En la década de 1790 se observan cambios en los modos de enseñanza. Como lo estableció Viñao, se enseñaba a leer, escribir y contar como habilidades separadas⁷¹. Se instalaba un modo de enseñanza conjunta entre lectura y

69 Nelson Chávez, «Prólogo, Simón Rodríguez y la guerra mediática en el siglo XIX», en *Bolívar contra Bolívar*, editado por Biblioteca Ayacucho, VII-XXXIII (Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho, 2019), xxv.

70 Marie-Danielle Demélas, *La inversión política, Bolivia, Ecuador, Perú en el siglo XIX* (Lima: Institut Français d'études Andines/Instituto de Estudios Peruanos, 2015).

71 Viñao, Antonio, «La enseñanza de la lectura y la escritura: análisis Sociohistórico», *Anales Documentales*

escritura, que se define como un cambio en la práctica de lectura «intensiva» hacia una «extensiva»⁷². Para Simón Rodríguez estos cambios tenían que manifestarse en la escuela formal. Por lo que propone una escuela como institución; dirigida por el gobierno local en la gestión y administración de recursos escolares. En este sentido, el proyecto de Rodríguez significa la implementación y diseño educativo desde «arriba», desde el poder del Estado monárquico.

En definitiva, en la primera mitad del siglo XIX asistimos a los inicios de las instituciones; en el cual la escuela de las primeras letras empieza a instalarse como una entidad privada; en cambio, el sistema público de educación tendrá que abrirse espacio en contextos de conflicto en las nuevas repúblicas latinoamericanas.

Referencias

Fuentes primarias

Archivos

Archivo Biblioteca Nacional de Colombia, Bogotá.

Archivo Biblioteca Eugenio Espejo, Quito

Fuentes primarias impresas

Almanaque peruano y guía de forasteros para el año de 1799. Por el Doct. D. Gabriel Moreno. Pasante de Matemáticas en la Real Universidad de San Marcos (Imprenta Real).

Amunátegui, Miguel. *Ensayos bibliográficos, tomo III*. Santiago de Chile: Imprenta Nacional, 1894.

Decreto Reglamentario de Instrucción Pública, promulgado por Vicente Rocafuerte, 1838.

De Sucre, Antonio José. «Que Don Samuel se acabe de ir con Dios» (Chuquisaca, a 10 de julio de 1826). En *De mi propia mano* [Archivo de Sucre], compilado por José Salcedo y Tomás Straka, 412-450. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho. <https://biblioteca.org.ar/libros/211629.pdf>.

Moreno, Gabriel. Pasante de Matemáticas en la Real Universidad de San Marcos. Imprenta Real. <https://bit.ly/2PaNNvx>.

Moreno y Escandón, Francisco. «Método Provisional de estudios de Santa Fe de Bogotá para los colegios 1774». *Revista Historia de la Educación Colombiana* 1, (1998): 251-281.

5, (2002): 345-359.

72 Chartier, Roger, «"Cultura popular": retorno a un concepto historiográfico», 43-62.

<https://bit.ly/3s4SFks>.

Rodríguez, Simón. «Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras en Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento». En *Simón Rodríguez, Obras Completas*. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, 2016 [1794].

Fuentes secundarias

Arredondo, María. «Desplazando al Rey en la escuela de la nueva nación mexicana: el "catolicismo de República"». *Historia de la Educación* 22, n.º 23, (2004): 259-272.

Chartier, Roger. «Cultura popular: retorno a un concepto historiográfico». *Manuscrits Revista d'història moderna* n.º 12 (1994): 43-62.

Chávez, Nelson. «Prólogo, Simón Rodríguez y la guerra mediática en el siglo XIX». En *Bolívar contra Bolívar*, editado por Biblioteca Ayacucho, VII-XXXIII. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho, 2019.

Demélas, Marie-Danielle. *La inversión política, Bolivia, Ecuador, Perú en el siglo XIX*. (Lima: Institut Français d'études Andines/Instituto de Estudios Peruanos, 2015).

Durán, Maximiliano. «Simón Rodríguez: educación popular y la huella axiomática de la igualdad». *Foro de Educación* 12, n.º 16 (2014): 29-50.

García, Bárbara. «La educación colonial en la Nueva Granada: entre lo doméstico y lo público». *Rhela* 7 (2005): 217-238. <https://bit.ly/3hQXSbs>.

Granda, Osvaldo. «Antecedentes de la propuesta de educación popular de Don Simón Rodríguez». *Rhec* 14, n.º 14 (2011): 9-29.

Goetschel, Ana. *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas: Quito en la primera mitad del siglo XX*. Quito: Flacso y Abya-Yala, 2007.

Iribarren, Mariana. *Oficio de alarife, artesanos de la construcción en la provincia de Caracas*. Caracas: Archivo General de la Nación y Centro Nacional de Historia, 2010.

Johnson, Lyman. *Workshop of Revolution. Plebian Buenos Aires and the Atlantic World*. (Durham: Duke University Press, 2011).

Jovellanos, Gaspar Melchor. «Memoria sobre la educación pública, tratado de enseñanza con aplicación a las escuelas y colegios de niños». En *Obras*, BAE, T. XLVI. Madrid, 1967.

Lozano y Lozano, F. *El Maestro del Libertador*. París: Ollendorff, 1913.

Manacorda, Mario. *Historia de la educación 2, del 1500 a nuestros días*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

Mancini, J. *bolívar y la emancipación de las colonias españolas desde los orígenes hasta 1815*.

- París: C. Bouret, 1914.
- Paladines, Carlos. *Sentido y trayectoria del pensamiento ecuatoriano*. México: UNAM, 1991.
- _____, Carlos. «Simón Rodríguez: el proyecto de una "educación social"». *Educare* 12, n.º 40 (2008): 159-169.
- Parra, Gabriel. «El enlace utópico en el pensamiento político y educativo de Simón Rodríguez. El proyecto de Chuquisaca». *Entelequia* 3 (2007): 255-266.
- Pita, Roger. «Las escuelas coloniales durante la visita de Moreno y Escandón al Nororiente neogranadino: El camino hacia la secularización y el equipamiento urbano». *Rhec* 14, n.º 14 (2011): 31-49.
- Picón, Gonzalo. *Don Simón Rodríguez, Maestro del Libertador*. Caracas: El Perro y La Rana, 2019). <https://bit.ly/35kMO1c>.
- Puiggrós, Adriana. *De Simón Rodríguez a Paulo Freire, educación para la integración iberoamericana*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2005.
- Rumazo, Alfonso. *Simón Rodríguez, Maestro de América, biografía breve*. Caracas: Ediciones de la Presidencia de la República, 2004.
- Salcedo, José y Tomás Straka. *De mi propia mano*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho, 2009. <https://biblioteca.org.ar/libros/211629.pdf>
- Trilla, Jaume. *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel, 2003.
- Triana, Humberto. «Prohibición de usar ruanas a los artesanos del Nuevo Reino de Granada». *Boletín Cultural y Bibliográfico* VI, n.º 5 (1963): 684-85. <https://url2.cl/jdpAb>.
- Viñao, Antonio. «La enseñanza de la lectura y la escritura: análisis Sociohistórico». *Anales Documentales* 5 (2002): 345-359.
- Zambrano, Omaira. «La vida cotidiana de los negros en el valle de Caracas (siglo XVIII)». *Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico* 4, n.º 2 (2008).

Estudios históricos

Revisitando un viejo debate: la irrupción política de Carlos Menem en la visión de la izquierda democrática (1990-1994)

Revisiting an old debate: the political irruption of Carlos
Menem in the vision of the democratic left (1990-1994)

Recibido: 30 de junio de 2022
Aceptado: 5 de septiembre de 2022
DOI: 10.22517/25392662.25134
pp. 20-48

Ignacio Andrés Rossi*

ignacio.a.rossi@outlook.com

<https://orcid.org/0000-0003-3870-1630>

licencia Creative Commons
Atribución/Reconocimiento-
NoComercial-SinDerivados 4.0
Internacional — CC BY-NC-ND 4.0.



* Universidad Nacional de General Sarmiento UNGS), Becario doctoral en la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) e investigador junior de la Red Nacional de Investigadores en Economía (RedNIE)



Resumen

Los estudios en torno al populismo han sido profusos en la historia política y la politología argentina. Desde sus consideraciones teóricas proponemos abordar una reflexión histórica sobre el carácter político del gobierno de Carlos Menem en una primera etapa comprendida entre 1990-1994, a partir de la visión de las izquierdas agrupadas en la publicación La Ciudad Futura (LCF). Para esto, se reconstruyó históricamente el proyecto editorial de LCF y se desarrollan las discusiones en torno al populismo y el neopopulismo en América Latina. Se comprobó que la caracterización que la izquierda democrática de LCF construyó sobre la observación del fenómeno político menemista desde 1990 fue heterogénea y plural, y que la discusión en torno a sus elementos tipológicos sigue abierta en el debate histórico y político.

Palabras clave: historia política, populismo, democracia, izquierda, neoliberalismo, gobierno de Menem.

Abstract

Studies around populism have been profuse in Argentine political history and political science. Based on its theoretical considerations, we propose to address a historical reflection on the political character of Menemism (1983-1989) since its irruption in the vision of the left that participated in the publication La Ciudad Futura (LCF). For this, the editorial project of LCF is historically reconstructed and the discussions around populism and neopopulism in the 1990s are developed. It was verified that the characterization that the democratic left of LCF built from the observation of the Menemist political phenomenon since was heterogeneous and plural and that the discussion around its typological elements is still open in the historical and political debate.

Keywords: political history, populism, democracy, left, neoliberalism.

Introducción

Los noventa comenzaron con una caída del PBI per cápita de más de 2 % anual, la deuda externa alcanzaba prácticamente un 70 % del producto (superaba los 50000 millones de dólares) y las tasas de desempleo comenzaban a rondar alrededor del 10 % anual, empeorando posteriormente. La debacle salarial había acumulado más del 30 % durante la década de los ochenta –sin contar una cifra similar acumulada durante los años de la dictadura (1976-1983)– y luego de las hiperinflaciones (de 1989, y en menor medida de 1990) la pobreza había superado el 30 %¹. Así, el menemismo estaría atravesado desde sus comienzos por uno de los periodos de mayor desigualdad social nunca vistos en la historia. El Estado se encontraba en una posición debilitada, con reservas monetarias internacionales que no habían superado los 4000 millones de dólares desde el gobierno anterior de Raúl Alfonsín (1983-1989) y una moneda pulverizada por las hiperinflaciones, que solo se logró estabilizar en unos 200

1 Mario Rapoport, *Historia económica, política y social de la Argentina (1880-2003)* (Buenos Aires: Crítica, 2020), 785-789.

pesos por dólar preconvertibilidad². Sin embargo, como señaló Novaro, la inequidad material que habían producido el largo estancamiento económico y dos hiperinflaciones debilitaron los canales de participación de los sectores populares. Como consecuencia «se instaló la idea de que la sociedad era desigual por naturaleza [y que existía un sector social con] una capacidad superior para influir en los asuntos colectivos, aquellos actores que con su éxito habían demostrado ser más hábiles que el común de la gente»³. Se trataba de elites empresarias, inversores y otros individuos considerados exitosos que se presentaban ante la sociedad como modelos a seguir. Atrás quedaban las antiguas críticas filiadas con algunas izquierdas a la patria financiera, contratista y otras denominaciones que apuntaban de forma crítica a grupos que se habían beneficiado durante los años de la última dictadura militar (1976-1983) y también durante el gobierno de Alfonsín⁴.

En aquel entonces, se inauguraba una nueva identidad política con el justicialista Carlos Menem (1989-1999), y luego de un viraje de las posiciones de corte nacional redistributivas que lo filiaban con la economía de los populismos clásicos, adhirió mediante alianzas concretas al neoliberalismo económico vinculado a las corrientes de la nueva derecha⁵. Así, a partir de relaciones con derechas locales y el *mainstream* económico internacional⁶, el presidente electo adhirió a las principales consignas que ponían en primer lugar los incentivos al

2 En 1983 el gobierno de Alfonsín iniciaba la transición democrática luego de la que sería la última dictadura hasta el presente (1976-1983). Este periodo inmediatamente anterior al menemismo se caracterizó por un acumulación de problemas económicos severos que iban desde la deuda externa, el desequilibrio de las cuentas públicas, la fuga de capitales y el estancamiento económico que propiciaban inflaciones de más de tres dígitos anuales. No obstante, los desafíos políticos posttransición también acumularon tensiones a la política en cuestiones como los juzgamientos a los militares tras los crímenes en dictadura, la presión de los sindicatos en un contexto de deterioro del salario y la oposición política del peronismo (Partido Justicialista) en estos últimos y en el Congreso. Luego de varios intentos de estabilización económica, como de manejo de las presiones mencionadas, el gobierno de Alfonsín sucumbió a una hiperinflación en 1989 que lo empujó a entregar el mando anticipado al presidente ya electo Menem.

3 Marcos Novaro, *Historia de la Argentina, 1955-2020* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2021), 232.

4 Novaro, *Historia de la Argentina...*, 233.

5 Sergio Morresi, *La nueva derecha argentina. La democracia sin política* (Buenos Aires: Biblioteca Nacional, 2008), 13-20. 1989 fue un momento de la historia política peculiar ya que confluyeron dos acontecimientos inéditos en la Argentina. Por un lado, la primera hiperinflación y, por el otro, el traslado de mando entre dos presidentes opositores mediante elecciones legítimas. Dado esta coyuntura, el problema económico, particularmente la salida de la hiperinflación se presentaba como la primera urgencia. Menem había sido el único de los candidatos durante la contienda electoral que no abrevaba en las posiciones liberales de la economía y que ponían el énfasis en la reducción del gasto público, la emisión monetaria y la adhesión a las reformas estructurales de apertura financiera y comercial, entre otras. Por el contrario, y fiel a sus orígenes peronistas en el justicialismo, Menem provenía de la tradición nacional-populista que se imbricaba en sus ideas económicas con premisas del keynesianismo de posguerra. De hecho, durante su campaña este alzó las banderas de un «salario» acompañado de «una revolución productiva». No obstante, su pragmatismo pronto lo llevaría a abrazar al neoliberalismo de época alineándose a nivel internacional con los EE. UU. y, a nivel local, con la Unión del Centro Democrático (UCeDe) dirigida por el histórico liberal Álvaro Alsogaray.

6 Menem no solo reclutó muchos individuos del partido liberal UCeDe de Alsogaray, que lo apoyó abiertamente y que desde los ochenta venía incorporando sus legisladores al Congreso, sino que también su viraje ideológico hacia el neoliberalismo lo condujo a buscar apoyos en las instituciones financieras internacionales (como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional) y el gobierno de los EE. UU. También fueron importantes las vinculaciones con sujetos ligados a las principales corporaciones económicas del país, siendo una de las más claras las estrechadas con los directivos del *holding* Bunge y Born que desembocara en la designación del ejecutivo de la empresa Miguel Ángel Roig (tras su temprano fallecimiento en el cargo, luego ingresaría Néstor Rapanelli).

capital privado, el retraimiento del Estado en la producción⁷ y la amplia apertura comercial y financiera para propiciar una mayor integración mundial de acuerdo con los cánones del impulso globalizador de aquel entonces. El basamento ideológico de la época provenía, en gran medida, del llamado Consenso de Washington⁸ y los gobiernos conservadores de Ronald Reagan (1981-1989) y Margaret Thatcher (1979-1990), que en EE. UU y Gran Bretaña se encontraban entre las principales inspiraciones del entonces denominado neoliberalismo. Además, la caída de la URSS y la consecuente crisis del paradigma marxista favorecían este contexto, que a su vez empujaba a nuevos replanteos a las izquierdas mundiales dado el pleno avance de las relaciones capitalistas a lo largo y ancho del globo⁹.

Así, el gobierno de Menem sancionó en sus primeros meses las leyes de reforma del Estado y Emergencia Económica que permitieron el avance privatizador, la desregulación de los mercados y la retracción del Estado, como posteriormente abrir la participación al capital privado en sectores como salud y educación. Así, a partir de abril de 1991, el gobierno menemista logró la estabilización de los precios con el Plan de Convertibilidad, que establecía la paridad cambiaria fija con el dólar, renunciando a grandes márgenes de soberanía en la política monetaria local¹⁰. El gobierno estabilizaba la economía y desplegaba un programa de reformismo neoliberal desde la estructura partidaria del histórico partido justicialista de tradición nacional-popular que despertó las controversias analíticas de varios politólogos y otros especialistas de las ciencias sociales.

En este marco, proponemos detenernos en la discusión en torno a la naturaleza políti-

7 Sobre todo, de la producción industrial ligada al mercado interno, algo que tenía sus antecedentes en los efectos del reformismo económico de la dictadura de 1976, cuando ya se evidenció un retroceso reduciendo al sector en un 22% del PIB. Eduardo Basualdo, *Endeudar y fugar, un análisis de la historia económica argentina, de Martínez de Hoz a Macri* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2020).

8 En referencia a las 10 medidas de política económica destinadas a introducir reformas estructurales en los mercados emergentes apuntaladas en la disciplina fiscal, racionalización del gasto público, reformas tributarias, tasas de interés positivas fijadas por el mercado, liberalización financiera y comercial, privatizaciones y apertura a inversión extranjera, entre otras. Ver Hugo Quiroga, *La Argentina en emergencia permanente* (Buenos Aires: Edhasa, 2020).

9 Los gobiernos en los principales centros de poder mundial constituían un antecedente importante y el Consenso de Washington una manifestación clara de la nueva ola de globalización neoliberal de la época. No obstante, el gobierno de Menem solo en una pequeña medida se vio influido por estos de forma directa, teniendo el proceso reformista particularidades locales de suma importancia. Para ampliar esta cuestión puede consultarse el trabajo de Gerchunoff Pablo y Gonzalo de León, «La economía popular de mercado, treinta años después», en *Medio siglo entre tormentas. Fluctuaciones, crisis y políticas macroeconómicas en la Argentina (1948-2002)*, comp. por Pablo Gerchunoff, Daniel Heymann y Aníbal Jáuregui (Buenos Aires: EUDEBA), 431-471.

10 El denominador común del diagnóstico económico menemista entendía que la causa de fondo de la hiperinflación era la crisis del Estado ineficiente y cerrado y que la estabilidad de los precios se alcanzaría con una reforma estructural. El solo anuncio de la convocatoria a los hombres del grupo Bunge y Born pretendía calmar la incertidumbre económica y dar señales del giro promercado que se realizaba, luego en este sentido se inscribieron las leyes de Reforma del Estado y Emergencia Económica. Sin embargo, a pesar de avanzar en las reformas estructurales entre fines de 1989 y comienzos de 1990 se precipitó otra hiperinflación. Luego de intentar políticas monetarias clásicas de restricción con un tipo de cambio fijo, la segunda hiperinflación dio lugar a un nuevo cambio ministerial con la llegada de Domingo Cavallo (1991-1996). El economista de la Fundación Mediterránea y antiguo funcionario del régimen de 1976 en el Banco Central de la República Argentina (BCRA), ideó el llamado plan de convertibilidad que establecía la paridad fija con el dólar por ley y la obligación del BCRA a mantener reservas en dólares equivalentes a la base monetaria. Así, la estabilidad, que había pasado a primer plano con Cavallo, se materializó en la estabilidad de los precios.

ca del menemismo, sobre todo en sus primeros años, entre 1990-1994, y examinar los debates desplegados en *La Ciudad Futura* (LCF), la revista que aglutinaba a sectores de la izquierda democrática ligados al Club de Cultura Socialista. El recorte temporal seleccionado responde al criterio de abarcar las discusiones desarrolladas durante la mayor parte de una primera etapa del menemismo, transcurrida entre la poshiperinflación de 1990 y el inicio de su segundo mandato en 1995, caracterizada por la consolidación de su proyecto político desde la estabilidad económica en adelante. Además del extenso caudal de debates que presenta LCF en esta etapa, pudimos comprobar que a partir de la segunda mitad de 1994 las discusiones dejan de encontrarse relacionadas con la irrupción de Menem pasando a ocuparse de cuestiones más específicas y propias de la coyuntura sociopolítica.

LCF se formó en la argentina posautoritaria en 1986, y nucleó a importantes intelectuales de izquierda exiliados durante la última dictadura que participaron entonces de la revista *Controversia* en México. Estos, que habían emprendido un proceso de crítica a las acciones radicales de la guerrilla sesentista y setentista, ahora comenzaban a resignificar la democracia y la posibilidad de dotarla de componentes socialistas¹¹. En sus columnas participaron José Aricó, Juan Carlos Portantiero, Emilio de Ípola y Jorge Tula, quienes eran parte del grupo fundador, entre otros intelectuales de reconocida trayectoria política e intelectual¹². Así, la revista contó con varios estudios de las ciencias sociales que en general se concentraron en los años del regreso a la democracia (1983) y las discusiones que esta deparaba¹³. Por ejemplo, algunos se detuvieron en los cambios en el lenguaje político en torno a los conceptos de democracia, revolución y socialismo¹⁴, las redes políticas con diferentes sectores de la izquier-

11 José María Casco, «La política como vocación: aproximaciones a la obra de Juan Carlos Portantiero» (ponencia presentada en las VI Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, diciembre de 2004); Juan Manuel Núñez, «La Ciudad Futura: en búsqueda de un socialismo democrático» (ponencia presentada en Jornadas Internacionales José Aricó, Ciudad de Córdoba 26 - 29 de septiembre de 2011), y María Jimena Montaña, «La construcción de una nueva identidad de izquierda democrática en la revista *La Ciudad Futura* primera época (1986-1998)», en *Socialismo y democracia*, coord. por Alfredo Remo y Fernando Manuel Suárez (Mar del Plata: Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata. 2018), 321-349.

12 Otro caso importante es el de la revista *Unidos*, espacio en el que también hubo diálogos e intercambios intelectuales ya que, a pesar de su identidad peronista atravesó un proceso de incorporación de las consignas democráticas. Puede profundizar en esta revista y su proyecto editorial consultar el libro de María Teresa Brachetta, *Unidos: una revista para refundar el peronismo* (Rosario: Prohistoria), 2020.

13 Pablo Ponza, «El Club de Cultura Socialista y la gestión de Alfonsín: transición a una nueva cultura política plural y democrática», *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, (2013), y Josefina Elizalde, «La reconfiguración del campo cultural en la transición democrática: El Club de Cultura Socialista y sus funciones», *Revista temas de historia argentina y americana* 27, n.º 2 (2019): 63-93.

14 Martina Garategaray y Ariana Reano, «El pacto democrático en el lenguaje político de la transición en Argentina y Chile en los años ochenta», *Contemporánea* 10, n.º 1 (2019): 19-35, y Ricardo Martínez, «Una ruptura en la tradición. *La Ciudad Futura* y la construcción de una izquierda democrática, 1986-1989», *Revista Izquierdas* 28 (2016): 248-273.

da¹⁵, las discusiones generadas en torno a los primeros debates sobre la reforma del Estado¹⁶ y la revalorización teórica de clásicos como Weber y Gramsci en el discurso de izquierda¹⁷. A su vez fueron analizadas otras revistas políticas, vinculadas a otras tradiciones intelectuales que también se encontraban atravesando un proceso de revalorización democrática¹⁸.

Sin embargo, resultan menos profusos los estudios dedicados a los años noventa. Por ejemplo, Mercer estudió la intelectualidad entre los años de Alfonsín y Menem indagando en los debates y procesos que la posicionaron en el nuevo escenario posautoritario¹⁹. Martínez Mazzola se interesó en cómo los exponentes del Club Aricó y Portantiero reconfiguraron su lectura teórica de la izquierda socialista en los años 1990 recuperando textos clásicos de Juan B. Justo, fundador del Partido Socialista argentino²⁰. Otros, como Montaña, se preocuparon por el retroceso de la izquierda durante el gobierno de Menem²¹. No obstante, la vacancia en torno a los estudios puntuales sobre la *LCF* y los intelectuales ligados al Club de Cultura Socialista que la promovía ofrecen un espacio para indagar en torno a la naturaleza política del régimen menemista, especialmente sobre cómo esta fue discutida e interpretada en sus páginas.

Así, proponemos en un primer apartado, analizar la publicación a partir de aspectos materiales y de estilo recuperando algunos elementos analíticos propuestos por la historiografía que aborda publicaciones periódicas. Luego, recuperamos los debates teóricos en torno al populismo y la posibilidad de vincular dentro de este fenómeno político al menemismo entendido como neopopulismo. Por último, en un tercer apartado, buscamos adentrarnos en las discusiones específicas que se fueron presentando en *LCF* en torno al menemismo como irrupción política desde 1990 hasta su consolidación hacia 1994. Especialmente, nos centramos en sobre sus continuidades y rupturas respecto del peronismo que, en definitiva, permitirían caracterizarlo.

15 José Luis de Diego, *¿Quién de nosotros escribirá el Facundo? Intelectuales y escritores en la Argentina (1970-1986)* (La Plata: Al Margen, 2007), y Martina Garategaray, «Intelectuales y democracia: los casos de Unidos y Punto de Vista», en *Trayectorias singulares, voces particulares. Intelectuales en la Argentina, siglos XIX y XX* comp. por Mariano Di Pasquale y Marcelo Summo (Tres de Febrero: UNTREF, 2015), 229-255.

16 Ariana Reano, «El Estado en el debate intelectual de la transición democrática argentina», *Estudios Sociológicos* 37, n.º 110 (2019): 429-456, y Ariana Reano, «Discutir el liberalismo, revisar el socialismo, conquistar la democracia. Revisitando el debate político-intelectual hacia el final de la transición democrática argentina», *Estudios Sociales* 23, n.º 45 (2013): 43-58.

17 María Jimena Montaña, «La construcción de una nueva identidad de izquierda democrática en la revista *La Ciudad Futura* primera época (1986-1998)», 331.

18 Sofía Trombetta, «Intelectualidad argentina post-dictadura. El caso de los Cuadernos de la Comuna». *Andes. Antropología e Historia* 27, n.º 1 (2016): 1-22, y José María Casco «Las formas de la tragedia y la redención. Algunas reflexiones acerca de la idea de "derrota" de los proyectos revolucionarios en la obra de Juan Carlos Portantiero en su exilio en México (1975-1983)», *Intellectus* 18, n.º 2 (2019): 186-214.

19 Melina Mercer, «Transición y consolidación de la democracia en Argentina: una lectura desde la intelectualidad» (tesis de grado, Universidad Nacional de la Plata, La Plata, 2005).

20 Ricardo Martínez, «Intelectuales en búsqueda de una tradición. Aricó y Portantiero lectores de Juan B. Justo», en *Socialismo y democracia* coord. por Alfredo Remo y Fernando Manuel Suárez (Mar del Plata: Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata, 2018), 371-393.

21 María Jimena Montaña, «¿Entre realismo y desencanto? *La Ciudad Futura* y la construcción del centro» (ponencia presentada en las V Jornadas de Historia Política del Área de Historia Política del Instituto de Ciencia Política, Universidad de la República, Montevideo, 8 - 10 de julio de 2015).

La Ciudad Futura: principales referentes y materialidad de una revista de izquierda socialista

LCF apareció en agosto 1986 bajo la dirección editorial de José Aricó, Juan Carlos Portantiero y Jorge Tula, quienes se mantuvieron férreos en una primera etapa, junto con la presencia corriente de Oscar Terán y Héctor Schuculer en sus números durante los años de Alfonsín. Esta alternaba ediciones bimestrales con trimestrales y contó con un comité editorial compuesto por importantes intelectuales de la izquierda democrática. Como consejeros de redacción, también se encontraban Segio Bufano, Jorge Doti, Ricardo Ibarlucia y Héctor Leis, miembros significativos de la izquierda de los setenta y sus organizaciones armadas. Sin embargo, posteriormente se fueron incorporando en este bloque algunos otros, como Javier Artigues, Julio Godio, Antonio Marimón, Gustavo Merino y Guillermo Ortiz, también intelectuales de relevancia contemporánea y posterior de la argentina. En su número 11 de 1988 aparece por primera vez un comité asesor, con una nómina de importantes personalidades que ya venían participando del proyecto, como Emilio de Ípola, Jorge Dotti, Terán, Juan Pablo Renzi, Ricardo Neudelmán y otros, como Jorge Kors y Leis. La gran mayoría, como se ha destacado, eran parte de las filas del Club de Cultura Socialista. Se presentaron números hasta su interrupción en 1998 para retomarse posteriormente en el 2001. En los ochenta Renzi, organizaba la estética de las tapas de la revista y sus ilustraciones con obras del cronista y plástico Phelipe Guaman Poma de Ayala (1534-1616), quien con su arte denunciara las injusticias de los encomenderos y funcionarios de la Corona española frente a los indígenas en la Lima del siglo XVII y XVIII. Habitualmente, Renzi se encargó de las ilustraciones de las tapas, siempre orientadas en el arte andino e hispano²². Posteriormente, también se incluyeron otras manifestaciones artísticas modernas que moldeaban no solo la tapa de los números, sino el interior de la publicación acompañando cada artículo.

En los años noventa la dirección estuvo manejada por el trío Portantiero, Aricó y Tula, secundados por un Consejo de Redacción a cargo de Terán y un Comité Asesor bajo el mando de Godio. Además, siguió firme la colaboración artística de Renzi, quien se encargaba de la maqueta y de Laura Rey, a cargo del servicio de ilustraciones. Sin embargo, en el transcurso de sus primeros años también los artistas introdujeron gráficas orientadas en diferentes movimientos artísticos provenientes del arte griego y el surrealismo. También hubo arte de movimientos estéticos como de caricaturas contemporáneas de alcance nacional y mundial, que al interior acompañaban a las columnas siempre en blanco y negro a diferencia de las tapas a color. También colaboró en esta sección, introduciendo y narrando la faceta artística Carlos Macchi. Muestra de esta iniciativa son las tapas exhibidas en las Figuras 1 y 2.

22 *La Ciudad Futura*, junio-septiembre de 1990, n.º 29.



Figura 1. «Tapa principal», *La Ciudad Futura*, octubre de 1990 – enero de 1991, n.º 25 – 26²³



Figura 2. «Tapa principal», *La Ciudad Futura*, febrero – marzo de 1991, n.º 27²⁴

También eran frecuentes las gráficas artísticas al interior de los números, que eran diseñadas por artistas ideológicamente cercanos, más frecuentemente con alguna disidencia al autoritarismo, la proscripción y otros valores canónicos de las izquierdas. Puede mencionarse el caso del brasileño León Ferrari, un artista plástico opositor a las dictaduras y también el

23 Pintura del surrealista alemán Max Ernst (1891-1976).

24 El material gráfico proviene de J. G. Heck y su *The Complete Encyclopedia of Illustration*.

caricaturista estadounidense David Levine, crítico con diversas formas de conservadurismo social. Las temáticas basadas en muestras artísticas, como la de los volúmenes de la Tercera Exposición Mundial de Fotografía de Hamburgo (1973) o la basada en el libro de la historiadora británica Doreen Yarwood *The architecture of Europa*, también fueron frecuentes.

La publicación cubría una variedad temática que iba desde el sistema de partidos, el sindicalismo, la democracia, la educación, la política universitaria, el sistema judicial, entre otros. A lo largo de sus secciones se contó con la promoción de librerías porteñas como Faus-tó y de ediciones de autores clásicos de Fondo de Cultura Económica como las de Fernand Braudel, Albert Hirschman, Antonio Gramsci, entre otros. También fue frecuente en este sentido la presencia de Alianza Editorial y las revistas de izquierda *Nueva Sociedad* y *Espacios*, editadas por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. También tuvo un lugar destacado *Estudios Sociales* de la Universidad Nacional del Litoral, e incluso, *Punto de Vista*, de la que paralelamente participaron varios referentes como Carlos Altamirano, Emilio de Ípola, Beatriz Sarlo y otros ligados al Club de Cultura Socialista. De la mano de sociólogos y politólogos, las discusiones en torno a la reforma del Estado y la modernización de la sociedad mediante la construcción de un sistema de gobierno democrático estuvieron en los principales titulares. Sin embargo, las notas no estuvieron únicamente circunscriptas a los mentores del socialismo democrático argentino, sino que también se contó con otras voces de gran impacto en el ambiente científico de las ciencias sociales como en la política de las izquierdas. Entre estos, cabe mencionar al periodista y militante del marxismo Sergio Bufano, el entonces joven sociólogo Marcos Novaro, el politólogo Fabián Bosoer, el entonces líder del Partido Demócrata Cristiano Carlos Auyero, el referente socialista Alfredo Bravo, el sociólogo e historiador Waldo Ansaldi, la historiadora Hilda Sabato y los científicos de la educación Guillermina Tiramonti y Sergio Trippano²⁵. Quienes participaron más activamente en los debates políticos relevados fueron los politólogos Javier Franzé, que se radicaba en aquel entonces en Madrid (España), y Fabian Echegaray, ambos a la vez autores de la revista *Nueva Sociedad*. El último, junto al politólogo Ezequiel Raymondo, eran militantes de la Unión Cívica Radical (UCR), fueron los autores del libro *Desencanto político, transición y democracia*, que hacia 1987 advertía tempranamente sobre una posible pérdida de entusiasmo en las expectativas políticas de la ciudadanía. También se destacaron el historiador y entonces docente de la Universidad Nacional de Rosario, Alejandro Cattaruzza; el especialista en el mundo del trabajo, Julio Godio, y el sociólogo doctorado en Francia, Ricardo Sidicaro²⁶.

Como puede advertirse, *LCF* era parte de un proyecto editorial de izquierda democrática postautoritaria, nacida al calor de los años del regreso de la democracia con el gobierno de Alfonsín. Sus referentes principales, como los invitados, provenían tanto de la militancia de izquierda en sus diversas manifestaciones como del mundo intelectual que comenzaba a

25 Otros de participación directa o de reproducción de sus textos fueron los filósofos Aníbal Quijano, Hannah Arendt, Zygmunt Bauman y Vicente Palermo. También a Adriana Puiggrós y Cecilia Braslavsky en el área educativa, o los historiadores Waldo Ansaldi y Torcuato Di Tella, los sociólogos Pablo Semán y Susana Torrado, el internacionalista Pedro Brieger y, en economía, algunos nombres como Jorge Schvarzer, Jorge Katz, Julio Sevares y Héctor Gambarotta.

26 *La Ciudad Futura*, diciembre de 1986, n.º 3, 1.

cobrar nuevo vigor durante la transición a la democracia.

Del debate sobre el neopopulismo a las izquierdas en *La Ciudad Futura*

La discusión en torno a cómo caracterizar al menemismo y otros gobiernos contemporáneos de similar sesgo político en la región como el de Alberto Fujimori (1990-2000) en Perú y Collor de Melo (1990-1992) en Brasil constituye un debate no saldado. Algunos trabajos entienden que estos regímenes que adherían a las consignas neoliberales de la época fundaron una identidad política nueva con un tipo de construcción hegemónica en la que persistían dos lógicas contrapuestas. En primer lugar, un carácter denominado neopopulista que permitiría regenerar el sentido social y político de las demandas sociales y, por el otro, uno conservador que institucionalizaba aquellas mismas demandas de acuerdo con parámetros neoliberales²⁷. Como describe Weyland, la crisis de confianza en los partidos y las instituciones, agravada en la Argentina luego de la larga crisis sellada con hiperinflaciones, se vinculaba con el nuevo contexto de los noventa de auge neoliberal²⁸. Así, las tradiciones populistas formadas durante la posguerra comenzaron un proceso de transformación que ya se venía gestando con la crisis de los modelos fordistas de posguerra. En este marco, como sostuvo Novaro, toman especial relevancia «los nuevos actores y recursos en la vida política (los medios masivos de comunicación, las tecnocracias locales y de los organismos internacionales, los *lobbies* empresarios y los capitales financieros globalizados), marginalizando [...] a los partidos y los parlamentos». Así, los llamados regímenes políticos identificados como neopopulismos se caracterizaban por articular el personalismo tradicional, la informalización de la política y la implementación de las reformas estructurales²⁹.

En este contexto, fueron las conexiones entre el populismo clásico de Juan Perón (1945-1955) en Argentina y el neopopulismo de Menem las que incentivaron la discusión de los especialistas. Sobre todo, entre quienes repararon en determinados elementos análogos como la concentración de poder³⁰, el carácter de *outsider* de su liderazgo político y su contra-

27 Sebastián Barbosa, «Menemismo y kirchnerismo en Argentina: un análisis político discursivo de su construcción hegemónica», *Pensamiento Plural* 6, (2010): 17.

28 Kurt Weyland, «Neopopulism and Neoliberalism in Latin America: Unexpected Affinities», *Studies in Comparative International Development* 31, n. ° 3 (1996): 3-31.

29 Marcos Novaro, «El gobierno y la competencia entre los partidos argentinos en los '90: una perspectiva comparada» (trabajo presentado en LASA, Chicago, IL, 1998): 1-29. No obstante, Novaro aclara que el caso argentino, como el de Uruguay, Bolivia, México y Brasil, este proceso convive, no sin tensiones, con el proceso de democratización y la consolidación institucional de la política democrática.

30 Marcos Novaro, *Pilotos de tormenta. Crisis de representación y personalización en la política argentina (1989-1993)* (Buenos Aires: Ed. Letra Buena, 1994), y José Nun, «Populismo, representación y menemismo», en *Peronismo y menemismo. Avatares del populismo en Argentina*, Atilio Borón y otros. (Buenos Aires: El cielo por asalto, 1995): 67-100.

posición con la política tradicional³¹, el sesgo contrario hacia las instituciones republicanas³² y el factor de la ambición hegemónica de perpetuarse en el poder político deslegitimando a la oposición política³³. Estos elementos, y probablemente muchos otros, fueron los que incentivaron al análisis político a invocar un nuevo neopopulismo identificándolo con las raíces políticas populistas de la Argentina.

No obstante, en el orden de las disrupciones y diferencias fueron varios los que vieron en el fenómeno menemista el resurgimiento de un nuevo tipo de populismo que se instauraba como una forma de identidad y representación política en un marco de crisis económica, debilidad del régimen democrático y reversión del Estado protector de posguerra³⁴. Este marco habría sido el que permitió el surgimiento de líderes carismáticos promercado de sesgos neoliberales³⁵. En este orden de cosas, hubo quienes se mostraron escépticos en denominar neopopulismo al gobierno o liderazgo menemista, entendiendo que carecía de la incorporación política de demandas democráticas y su articulación frente a la batalla discursiva de un pueblo contra un antipueblo³⁶. Otros, en un sentido similar, entendieron que, en verdad, el surgimiento de este tipo de figuras políticas podía tener que ver más con las transformaciones políticas y económicas desarrolladas en la región que con una herencia populista³⁷. Lo cierto es que, más allá de esta cuestión y entre quienes se mostraron más escépticos con el rótulo populista o neopopulista, los gobiernos como el de Menem han sido analizados con diferentes herramientas, pero entendiendo que se trató de una emergencia de liderazgos particulares. Por ejemplo, algunos trabajos centrados en analizar el tipo de liderazgos y de regímenes políticos construidos en estos resaltaron sus diferencias con los componentes de los populismos clásicos³⁸. Así, analizaron cuestiones como la articulación discursiva dentro de los rasgos personales de los liderazgos o su perfil clientelista ligado al mundo del espectáculo y los medios de comunicación³⁹, entre otras preocupaciones. Otros, por su parte, atendieron a la articula-

31 María de los Ángeles Yannuzzi, *La modernización conservadora* (Buenos Aires: Ed. Fundación Ross, 1995); Gerardo Aboy, *Las dos fronteras de la democracia argentina* (Rosario: Ed. Homo Sapiens, 2001), y Paula Canelo, «Son palabras de Perón. Continuidades y rupturas discursivas entre peronismo y menemismo», en *Los años de Menem*, coord. por Alfredo Pucciarelli (Buenos Aires: Siglo XXI, 2011), 71-111.

32 Juan Carlos Portantiero, «Menemismo y peronismo: continuidad y ruptura», en *Peronismo y menemismo. Avatares del populismo en la Argentina*, Atilio Borón y otros (Buenos Aires: El cielo por asalto, 1995), 101-117.

33 Vicente Palermo y Marcos Novaro, *Política y poder en el gobierno de Menem* (Buenos Aires: Ed. Norma, 1996).

34 Por ejemplo, Marcos Novaro, «Menemismo y Peronismo: viejo y nuevo populismo». *Revista Cuadernos del CLAEH* 71 (1994), y Vicente Palermo y Marcos Novaro, *Política y poder en el gobierno de Menem*. (Buenos Aires: Editorial Norma, 1996).

35 Steven Levitsky, *Transforming labor-based parties in Latin America: Argentine Peronism in comparative perspective* (New York: Cambridge University Press, 2003), y Luis Guillermo Patiño Azistizábal, «El neopopulismo en el contexto de la democracia latinoamericana», *Revista Facultad de Derecho y Ciencias Políticas* 37, n.º 106 (2007): 239-261.

36 Adrián Piva, «¿Cuánto hay de nuevo y cuánto hay de populismo en el neopopulismo? Kirchnerismo y peronismo en la Argentina post 2001», *Trabajo y Sociedad* 21 (2013): 135-157.

37 Aníbal Viguera, «Populismo y neopopulismo en América Latina», *Revista Mexicana de Sociología* 55, n.º 3 (1993): 49-66.

38 Hernán Fair, «El rol de los componentes pasivos en la legitimación del discurso menemista», *Revista Electrónica de Psicología Política* 6, n.º 16 (2008): 1-25.

39 Carlos Rojas, Sebastián Mujica y Álvaro Suckel, «Neopopulismo y el papel de los medios de comunicación

ción con las políticas económicas neoliberales y el particular perfil carismático que se formuló a través de ello⁴⁰. Cabe recordar, en este sentido, que el populismo clásico, especialmente el de Juan Perón, fue considerado tradicionalmente como parte de un fenómeno anómalo propio de los países en desarrollo⁴¹. De aquí que las principales características que lo modelaran como parte de una democracia inorgánica fueran los componentes políticos autoritarios, de fuerte antagonismo con determinados sectores de las clases dominantes, carismáticos y con apoyo popular plebiscitario⁴². Los populismos clásicos evidenciaban, en esta lectura, que lo institucional en lo político era más importante a la hora de entender a los populismos latinoamericanos dentro de un desarrollo democrático liberal incompleto⁴³. A pesar de estas características, debemos tener cuidado con reducir a populismo todo proceso político que se caracteriza por la importancia de un líder y el apoyo popular, algo que fue advertido en el debate histórico que propuso Rinesi en torno al asesinato de Julio Cesar⁴⁴. Por su parte, la visión postmarxista de Ernesto Laclau⁴⁵ propone que todo proyecto político con aspiraciones hegemónicas inscripto en contextos históricos donde existen demandas insatisfechas puede ser entendido como populismo. Esto sería así, dado que, la articulación de las demandas sociales mediante un líder catalizador de los sujetos y actores históricos sería el componente central del populismo. En suma, el populismo según el autor se sostendría en una estrategia colectivista centrada en el pueblo, no racionalista mediante el liderazgo afectivo y estrategias discursivas como el mito y la antagonía alineada al conflicto social.

Sin embargo, De la Torre entendió que en la Argentina se desarrollaron tres olas de populismo, remontándose al yrigoyenismo (Hipólito Yrigoyen)⁴⁶, el peronismo y el menemismo⁴⁷. Respecto al último, y siguiendo al autor, sobreviven los factores históricos propios como la demagogia, la manipulación de las masas y la confrontación política. Pero De la Torre, aseguraba que se perdían algunos otros componentes de olas populistas anteriores como el discurso político maniqueo (pueblo vs oligarquía)⁴⁸, el énfasis en la política económica redistribu-

en los gobiernos de Carlos Menem y Alberto Fujimori», *Revista Pléyade*, n.º 3 (2009): 136-157.

40 Leslie Wehner, «El neo-populismo de Menem y Fujimori: desde la primera campaña electoral hasta la reelección en 1995», *Revista Enfoques*, n.º 2 (2004): 25-56.

41 Gino Germani, «Democracia representativa y clases populares», en *Populismo y contradicciones de clase en Latinoamérica*, comp. por Octavio Ianni (México: Era, 1977): 312-349.

42 Hernán Fair, «El debate sobre el peronismo y la democracia», *Nómaditas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* 27, n.º 3: (2010). Fair sintetiza el debate sobre la naturaleza política del peronismo en torno a la cuestión democrática y, aunque distingue entre dos vertientes, puede advertirse los componentes mencionados en una línea de estudios que desde los primeros análisis lo asocian con las características mencionadas.

43 Óscar Mejía, «Populismo, estado autoritario y democracia radical en América Latina», en *El eterno retorno del populismo en América Latina y el Caribe*, editado por Martha Lucía Márquez Restrepo, Eduardo Pastrana Buelvas y Guillermo Hoyos Vásquez (Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2012): 35-69.

44 Eduardo Rinesi, *¿Que cosa la cosa pública! Apuntes Shakesperianos para una República Popular* (Buenos Aires: UBU Ediciones, 2020).

45 Ernesto Laclau, *La razón populista* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005).

46 Quien tuvo dos mandatos presidenciales entre 1912-1922 y 1928-1930 interrumpido en el segundo por un golpe de Estado.

47 Carlos de la Torre, «El populismo latinoamericano: entre la democratización y el autoritarismo», *Nueva Sociedad*, n.º 247 (2013): 120-137.

48 Ernesto Laclau, *La razón populista* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005).

bucionista⁴⁹, entre otras. De acuerdo con de la Torre, quedaban cuestiones que hacían lo peor de este movimiento político, como el abuso institucional materializado en la intervención del Poder Judicial, las iniciativas de gobierno mediante el exceso de decretos y las alianzas tejidas con el neoliberalismo y sus consignas económicas (aspectos últimos que constituyeron novedades introducidas por el menemismo)⁵⁰. Por su parte, Aboy Carlés criticó las últimas visiones y aseguró que los populismos guardaban ciertas similitudes políticas hasta los años 1970, destacó su componente rupturista del orden social dominante y el afán de construcción de un movimiento hegemónico⁵¹. Sin embargo, lo que indicó Aboy respecto a gobiernos posteriores como los de Menem o Fujimori es que no eran populistas en un sentido laclausiano (y mucho menos, neopopulistas en un sentido no laclausiano) ya que el populismo designaría a los clásicos en gobiernos como los de Yrigoyen, Perón, Lázaro Cárdenas, Getúlio Vargas, entre otros⁵².

En gran medida, esta discusión irrumpía en los años noventa mientras en Argentina se desarrollaba como fenómeno político el menemismo. Más caracterizado como neoconservadurismo, conceptualización que gran parte de los autores de *LCF* utilizaba asemejando al menemismo al neoliberalismo, la discusión en torno a la naturaleza política del menemismo permite considerar de qué manera fueron desarrollándose las controversias en torno a su interpretación.

Debate sobre la naturaleza política del gobierno de Menem: las primeras iniciativas en torno a su caracterización

Hacia los primeros meses de 1990 se aseguraba en *LCF* que el menemismo a pesar de su corta vida comenzaba a perder consenso para gobernar. Esto se debía, según se afirmaba en el titular anónimo que encabeza todos los números, al fracaso en contener una segunda hiperinflación, tras convocar a los empresarios de Bunge y Born, y luego de reemplazar a sus referentes Miguel Ángel Roig y Néstor Rapanelli. Aquellos planes económicos calificados de «extravagantes» e «inéditos», y que buscaban «domar a la hiperinflación con la libertad de mercados oligopólicos no han hecho otra cosa que sumar a la hiperinflación hiperrecesión, generando así un cuadro de colapso generalizado para todos aquellos que no pueden timbear con el dólar»⁵³, afirmaban. La crítica de fondo de los editores de *LCF* era que el presidente Menem buscaba sumar asesores políticos conservadores como Álvaro Alsogaray y empresarios del *establishment* económico, entendiendo que la gobernabilidad se solucionaría con «políticos estrellas», pero que sin embargo la «crisis de hegemonía» resultaba de una transformación

49 Carlos Vilas, «¿Populismo reciclado o neoliberalismo a secas? El mito del neopopulismo latinoamericano», *Revista de Sociología e Política*, n.º 22 (2004): 135-151.

50 Carlos de la Torre, «El populismo latinoamericano: entre la democratización y el autoritarismo», 130.

51 Gerardo Aboy, «De lo popular a lo populista o el incierto devenir de la plebe», en *Las brechas del pueblo. Reflexiones sobre identidades populares y populismo*, ed. por Julián Melo, Sebastián Barros y Gerardo Aboy (Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2013), 41.

52 Gerardo Aboy, *Las Dos Fronteras de la Democracia Argentina* (Rosario: Ed. Homo Sapiens, 2001).

53 «Frente al vacío, soluciones políticas», *La Ciudad Futura*, febrero-marzo de 1990, n.º 21, 3.

más profunda.

Por su parte, Javier Franzé también afirmaba que, aunque la desconfianza política surgía del seno de la sociedad civil hacia los partidos, el menemismo se beneficiaba de una política de «los grupos económicos mediante [la incorporación política de] las corporaciones»⁵⁴. Así, el politólogo entendía que se trataba de una apuesta política que veía la dinámica social como un entrelazamiento entre estado, sociedad civil y mercado mediante una lógica corporativa:

Y aquí aparece el papel que el corporativismo le reserva a la política, el sentido que le confiere como actividad: el de asegurar la conservación intocada de cada uno de esos órganos, para garantizar la vida [un cierto tipo de vida, claro está] del organismo. Los partidos políticos, según esta lógica férrea, exacerban los intereses de las partes, potenciando el conflicto. Tal disputa lleva a la hipertrofia de uno de los miembros en desmedro del funcionamiento del conjunto: el conflicto -propia de una dinámica pluralista, y en este sentido siempre «inorgánica»- es así la enfermedad que atenta contra la armonía y la salud sociales. Por el contrario, las corporaciones, por ser órganos naturales, se relacionan entre sí coordinadamente, permitiendo una autorreproducción continua e inmutada⁵⁵.

En esta lógica, los partidos constituían elementos potenciadores del conflicto que hipertrofiaban a cada una de las partes del organismo en desmedro del orden corporativo natural. Todo parecía buscar, según se interpretaba, que el gobierno se empeñaba en generar una recomposición social, mediante el vaciamiento político designando «un hombre de la Iglesia en Educación, uno de la CGT en Trabajo, un empresario en Economía y uno de buen diálogo con las FFAA (Fuerzas Armadas) en Defensa»⁵⁶. Esta transpolítica traía el riesgo, según entendía Franzé, de que el Estado fuera tomado por las corporaciones.

Beatriz Sarlo, por su parte, aseguraba que hasta el año 1990 el fracaso del menemismo en controlar la crisis podía significar «un punto decisivo en la disolución de la idea populista con la que el peronismo selló la ideología argentina en las últimas décadas»⁵⁷. Parecía obvio, según reflexionaba la literaria, que el viraje antiestatista y de fe en el mercado por un gobierno elegido como peronista podía empujar a mutar a los perfiles clásicos del peronismo. También, Sergio Bufano advertía sobre la crisis de identidad ideológica del peronismo. Particularmente este se detenía en las derivas conservadoras del movimiento hacia las derechas en diferentes momentos históricos, como había sucedido con la solución López Rega en los setenta y los enfrentamientos del movimiento con sectores de izquierda, entre otros episodios mencionados por el autor⁵⁸. Este aseguraba que el peronismo siempre había sido anti «co-

54 Javier Franzé, «Corporativismo y pacto político. El empate tan temido», *La Ciudad Futura*, febrero-marzo de 1990, n.º 21, 4.

55 Javier Franzé, «Corporativismo y pacto político. El empate tan temido», 4.

56 Javier Franzé, «Corporativismo y pacto político. El empate tan temido», 4.

57 Beatriz Sarlo, «La construcción de un ideal de transformación. Un desafío socialista», *La Ciudad Futura*, febrero-marzo de 1990, n.º 21, 6.

58 En referencia al tercer gobierno peronista (1973-1976), puntualmente al de María Estela Martínez de Perón (1974-1976) que, en un contexto económico adverso y fallecido el líder Perón se produjera un giro hacia la derecha en la política

munistas, socialistas y grupos anarquistas»⁵⁹, por lo que era comprensible su alejamiento de las izquierdas. De esta manera entendía que «con el triunfo de Menem se ha puesto en juego nuevamente el tema de la identidad peronista»⁶⁰ y esto significaba que aparecían una vez más «grupos rebeldes» que reclaman ahora que este gobierno no es peronista, a quienes el autor les recordaba los anteriores acercamientos del movimiento con el referente político de la derecha Álvaro Alsogaray (titular de la Unión del Centro Democrático), la elección de Juan Perón de personajes conservadores como Alberto Villar en la jefatura de la Policía (quien era líder de la Triple Alianza Comunista Argentina), el apoyo al golpista cordobés Antonio Navarro en los setenta y otros episodios como la intervención y cesantías en el Banco de la Nación ante protestas en los mismos años. Así, la sucesión de episodios en que el peronismo se había inclinado por soluciones autoritarias, conservadoras y asociadas a las derechas le hacían afirmar a Bufano que «el peronismo nunca fue progresista y siempre se alinea detrás de los sectores más recalcitrantes de la derecha»⁶¹. Hasta aquí puede observarse en la discusión una línea de continuidad en la concepción conservadora del peronismo de Perón y el menemismo. En cambio, Sarlo expresaba una posición crítica y de ruptura que parecía avecinarse de acuerdo con los cambios abruptos que se desarrollaban en la coyuntura.

En un sentido similar era Franzé quien veía en las concentraciones sociales asociadas al gobierno de Menem una transformación política. En las simbólicas plazas como aglutinadoras políticas del espacio público y la urbe, veía ahora una iniciativa por despolitizar esas mismas concentraciones⁶²:

La forma en que la novedad de la concentración repercutió en las formaciones políticas convocantes, comenzó a dejarse ver en la preparación y en el desarrollo de ambos actos, y se continuó luego en las interpretaciones que de ellos se formularon. El tipo de convocatoria que formuló la derecha para el acto del 6 de abril intentó construir desde el inicio un efecto de neutralidad destinado a disolver la identidad ideológica de los organizadores y, por supuesto, la de sus reivindicaciones. Se trataba de un acto «por el cambio», desprovisto de adjetivo que indicara qué tipo de transformación estaba en juego. Lógico: dado que el actual plan en curso es, según quienes engrosaron la plaza del «sí», «el único posible», ¿para qué aclarar de cuál se trata?⁶³.

del gobierno. José López Rega, quien se desempeñaba como titular del Ministerio de Bienestar Social, cumplió un papel importante en la depuración marxista motorizada por la organización parapolicial Tripe Alianza Anticomunista Argentina.

59 Sergio Bufano, «Peronismo: como dos gotas de agua», *La Ciudad Futura*, febrero-marzo de 1990, n.º 21, 7.

60 Sergio Bufano, «Peronismo: como dos gotas de agua», 7.

61 Sergio Bufano, «Peronismo: como dos gotas de agua», 8.

62 Específicamente se discutían las movilizaciones generadas a partir del plebiscito convocado por la legislatura y el gobierno de la provincia de Buenos Aires para consagrar una reforma constitucional. La reforma fue parte de la iniciativa del peronismo renovador impulsado en aquel entonces por el gobernador provincial Antonio Cafiero con el beneplácito de la Unión Cívica Radical liderada por Raúl Alfonsín. Como contraparte, los impulsores del «no» aglutinaban a sectores como el Movimiento por la Dignidad y la Independencia de militar que había encabezado los levantamientos de los carapintadas en democracia, Aldo Rico; la Unión del Centro Democrático de Álvaro Alsogaray; el dirigente el Movimiento al Socialismo, Luis Zamora, e incluso al Partido Comunista.

63 Javier Franzé, «Las marchas del «sí» y del «no»: Plaza seca», 3. Cabe aclarar que, las marchas del Sí (a favor de Menem) y del No (en contra de Menem) constituyeron la primera y última movilización popular a favor del gobierno.

El politólogo veía esto no solo en la iniciativa presidencial que se esforzaba por despolitizar su discurso, sino en los medios vinculados a las derechas y los tradicionales como el diario *La Nación* que reivindicaban las marchas y movilizaciones desvinculadas a los partidos, más bien consideradas como espontáneas y transideológicas, en definitiva, como ciudadanos que «prefieren manifestarse por las vías institucionales, respetuosos de las formas puras de la democracia, y que por eso mismo rechazan las expresiones tumultuosas»⁶⁴.

No obstante, Sergio Bufano, quien se inclinaba más por el lado de las continuidades, aseguraba que la discusión sobre la naturaleza política del gobierno de Menem:

...se ha actualizado debido al acercamiento de Menem hacia los sectores más recalcitrantes de la derecha argentina y a la inmediata reacción de los sectores progresistas del peronismo que acusaron al gobierno de no ser peronista. Como en anteriores ocasiones las respuestas no se hicieron esperar: ultraizquierdistas y nihilistas fueron los adjetivos que recibieron⁶⁵.

Bufano entendía que el menemismo sintetizaba un «re-estreno populista» que buscaba no tanto despolitizar, sino re-politizar, con «un trasfondo más rico y sofisticado que el de la vieja denostación a la partidocracia»⁶⁶ mediante un «hacerse cargo»⁶⁷ de la crisis de representación política «apoyando a Bussi y también a Palito Ortega»⁶⁸. En suma, este nuevo populismo generaba una «ruptura en la articulación entre liberalismo y democracia [y por el contrario buscaba] la adopción de un modelo capitalista, atado a un proyecto conservador hegemónico»⁶⁹. Justamente, iniciativas como el «no» en torno al plebiscito para consagrar una reforma constitucional de la Carta Magna de la provincia de Buenos Aires motorizada por el justicialismo renovador y la Unión Cívica Radical (UCR), materializaban los intentos de hegemonía del nuevo gobierno. Aunque este último partido no hubiera apoyado el «no» abiertamente, su desdén por la partidocracia y lo que consideraba como oportunismo electoral frente a las elecciones de medio término previstas para 1991, lo posicionaban como el canalizador del enorme descontento social que se vivía. Desde *LCF* constituía una incógnita cuáles serían las desventuras del plebiscito y de un triunfo que de materializarse se lo asociaba a los sectores progresistas de la época. Lo que parecía seguro es que de no concretarse la iniciativa opositora se podía desembocar en una consolidación del experimento político que gestaba Menem⁷⁰.

Así es que, para Bufano: «El doctor Menem ha impuesto un peculiar estilo de gobierno que se basa en la desjerarquización de la presidencia como figura representativa del sistema

64 Javier Franzé, «Las marchas del «sí» y del «no»: Plaza seca», *La Ciudad Futura*, abril-mayo de 1990, n.º 22, 3.

65 Sergio Bufano, «Peronismo: como dos gotas de agua», 8.

66 Javier Franzé, «Las marchas del "sí" y del "no": Plaza seca», 3.

67 Fabian Bosoer, «Un año de revolución conservadora», *La Ciudad Futura*, abril-mayo de 1990, n.º 22, 6.

68 Refiere al entonces militar acusado de actos de represión ilegal Antonio Bussi, también exgobernador de facto de la provincia de Tucumán e impulsor de un movimiento político que lo llevaría al mismo puesto mediante las urnas en 1994. Por otra parte, refiere al cantante Ramón Palito Ortega quien fuera incorporado en una secretaría del gobierno por el entonces presidente Menem,

69 Fabian Bosoer, «Un año de revolución conservadora», 7.

70 «Plebiscito bonaerense. El triunfo de la confusión», *La Ciudad Futura*, junio-septiembre de 1990, n.º 23-24, 3.

institucional. A cambio de eso está creando la figura del jefe»⁷¹. Esto era entendido así porque los desvaríos en el mundo del espectáculo del presidente, como «cuando hace declaraciones políticas frente a la televisión mientras le masajean los muslos, Menem sabe que la imagen que recibe la sociedad será diferente a que lo hiciera sentado en el sillón de Rivadavia»⁷². Así, «cuando baila zambas en el Luna Park, cuando juega básquet o corre en motocicleta por la Avenida General Paz está transgrediendo el comportamiento tradicional de los presidentes»⁷³. Este comportamiento que no correspondía a un jefe de Estado, «si corresponde a un jefe [...] puede ser un comportamiento de un caudillo al cual hay que respetar tal cual como es»⁷⁴. Bufano veía el peligro de que «este régimen se dirige hacia un modelo cesarista»⁷⁵ mediante la alianza de grupos sociales antagónicos y la consolidación de una personalidad caudillista.

Las palabras exactas para describir el modelo menemista aludían a un régimen neo-conservador que se sustentaba sobre la base de «una pérdida en términos de debilitamiento/restricción de la democracia política»⁷⁶. Esta era la principal crítica de los sectores progresistas y democráticos, como los describía Franzé. El déficit democrático (en un sentido liberal) del gobierno era lo más obvio. Así lo expresaba el autor:

Este enfoque opositor genera algunos supuestos tales como la indiscutible viabilidad (entendida como capacidad de realizarse) del modelo neoconservador. La oposición, en efecto, no pone en duda la capacidad de la alianza de gobierno de plasmar esa particular relación neoconservadora entre Estado y mercado. Es más, no niega que si continúa por [su] sendero [...] lo logrará. En ese sobreentendido radica la debilidad de la oposición. Al no dudar que el gobierno logrará finalmente hacer realidad su proyecto, y al carecer de armas propias (ideológico-políticas) para combatirlo, la oposición queda forzosamente entrampada en lo político. La crítica apostada en otro ámbito, en otro lugar, diferente del terreno central donde se despliega tal proyecto: la oposición se sitúa en el campo de la democracia política, no en el de la economía. Esto es, lo cuestiona por sus consecuencias indirectas (aunque no por eso menos fuertes, claro está) en la esfera política, antes que por el impacto de su lógica en el terreno social-económico⁷⁷.

Al politólogo le preocupaba que la oposición fallaba en concentrar su crítica en la faceta política y abandonar, por darla por inevitable, el cuestionamiento sobre la viabilidad de dicho modelo neoconservador centrado en emprender una alianza a largo plazo entre Estado y el mercado. En todo caso, según esta visión, la oposición al menemismo quedaba encerrada en una actitud defensiva que cuestionaba las consecuencias políticas sin entrar en las causas de fondo que posibilitaban la construcción de un nuevo proyecto socioeconómico. Justamente,

71 Sergio Bufano, «¿Alguien sabe cómo salió River...? La palabra del presidente», *La Ciudad Futura*, junio-septiembre de 1990, n.º 23, 5.

72 Sergio Bufano, «¿Alguien sabe cómo salió River...? La palabra del presidente», 5.

73 Sergio Bufano, «¿Alguien sabe cómo salió River...? La palabra del presidente», 5.

74 Sergio Bufano, «¿Alguien sabe cómo salió River...? La palabra del presidente», 6.

75 Sergio Bufano, «¿Alguien sabe cómo salió River...? La palabra del presidente», 6.

76 Javier Franzé, «Viabilidad del proyecto neoconservador en la Argentina. Una obra en busca de sus actores», febrero-marzo de 1991, *La Ciudad Futura*, n.º 27, 4.

77 Javier Franzé, «Viabilidad del proyecto neoconservador en la Argentina. Una obra en busca de sus actores», 4.

Franzé retomaba el contemporáneo ensayo de Pablo Giussani *Menem: su lógica secreta* (1990) para reflexionar acerca de si el mandatario podía ser considerado dentro de la tradición política peronista.

El politólogo decía que:

La reflexión de Giussani está encaminada a responder si Menem es o no un continuador de Perón. Es decir, si es Menem efectivamente peronista. [...] Giussani plantea su hipótesis: existe una fuerte conexión Menem-Perón, basada en el corporativismo y el globalismo movimientista (aquellos de que el peronismo es la encarnación de la Patria), presentes en el menemismo. Pero hay solo un punto de ruptura (curiosamente no señalado por aquellos que sostienen el neoperonismo del presidente, seguramente por la incomodidad que esto le acarrearía a la hora de reivindicar el peronismo histórico): la tendencia menemista a mantener un régimen de democracia política, más allá de las restricciones inconsecuencias con que lo haga. [...] Pero hay un punto en que el trabajo abre un tópico enderezado a pensar las contradicciones internas de orden económico social existentes en este proyecto neoconservador. Giussani señala la indistinción que realiza el menemismo entre el estado como lugar de poder político y el estado empresario. Las consecuencias de esta indiferenciación es la imposibilidad de arbitrar, desde el estado, el juego corporativo que la propia alianza de gobierno montó y echo a andar⁷⁸.

De acuerdo con sus reflexiones, que tomaban en alguna medida las de Giusanni, Menem tendría una conexión ineludible con el peronismo en factores análogos como «el corporativismo y el gobierno movimientista»⁷⁹, aunque en el plano de las diferencias se encontrara la hibridez entre Estado político y el estado empresario. Según el autor, esto último conducía al menemismo a tener una falta de arbitrariedad en el juego corporativo que él mismo impulsaba. En este punto justamente, es que Franzé veía la principal debilidad del proyecto neoconservador para materializarse con éxito. Para otros como Fabian Echegaray y Ezequiel Raymondo la explicación de esta iniciativa política estaba en que la crisis económica y la necesidad del ajuste «puede ser tanto un factor que corroe el poder del gobierno y lo pone contra la pared, como una oportunidad abierta para el ejercicio de una presidencia imperial»⁸⁰. Así, era la inflación y la crisis económica la que impulsaban la transgresión de las reglas democráticas otorgándole mayor legitimidad al gobierno para la implementación de medidas drásticas de ajuste. El ajuste, decían, le otorga al gobierno «el control sobre la coyuntura [pero también] el control sobre todos los actores económicos y políticos de una democracia»⁸¹.

De la estabilización en adelante: el menemismo como novedad política

Franzé siguió interrogándose por las raíces políticas del menemismo, y nuevamente

78 Javier Franzé, «Viabilidad del proyecto neoconservador en la Argentina. Una obra en busca de sus actores», 4.

79 Javier Franzé, «Viabilidad del proyecto neoconservador en la Argentina. Una obra en busca de sus actores», 5.

80 Fabián Echegaray y Ezequiel Raymondo, «La trampa de la salida única ¿Puede la democracia sobrevivir al ajuste?», febrero-marzo de 1991, *La Ciudad Futura*, n.º 27, 8.

81 Fabián Echegaray y Ezequiel Raymondo, «La trampa de la salida única ¿Puede la democracia sobrevivir al ajuste?», 8.

insistió en remontarse al peronismo para buscar respuestas, analizando el gen antipolítico que, en un contexto de crisis, caracterizó al movimiento que asumió desde un núcleo militar como una iniciativa contra los intereses de la partidocracia. Una analogía que Franzé veía en comparación a las preocupaciones del presente en *LCF*; es decir, aquellas que veían en vastos sectores de la sociedad, desde los sindicatos, los empresarios y los medios de comunicación hasta la gente común, un rechazo agudo hacia los partidos⁸². En alguna medida, Franzé entendía que, si el movimiento peronista se había constituido como sinónimo de la Patria, frente a la descalificación de la oposición, Menem era capaz de encarnar esta virtud antipolítica dado que «el presidente convoca no a los partidos sino a los ciudadanos, instándolos a portar la única bandera posible: la argentina»⁸³. Así, afirmaba el autor:

... el discurso menemista reproduce dos elementos centrales de su precedente cultural peronista: la distinción entre el registro de lo patriótico y el registro de lo político y, análogamente, la distinción entre el registro de la verdad y el de la ideología⁸⁴.

Y más adelante, sintetizaba la idea de la siguiente manera, parafraseando las famosas frases de Perón que «mejor que decir es hacer» y «la única verdad es la realidad»: «los que hacen política no hacen lo que la patria demanda en su hora grave: hacen ideología. Los que hacen obra patriótica no hacen ideología: hacen lo que hay que hacer, la verdad, el único camino posible»⁸⁵.

Aquí estaría el centro de la cuestión, ya que mientras el peronismo clásico envalentona un ser nacional apolítico, el neoconservadurismo de Menem:

blande la partida de defunción de las ideologías [ajenas] no para ejercer la crítica del adversario, sino, lisa y llanamente para desconocerlo. No lo acepta/reconoce como sujeto político, sea porque responde a intereses extranjeros, sea porque porta un discurso que ha muerto. Desde esta concepción del otro, solo cabe una lógico consecuencia: la liquidación del grupo de pares. No hay otros. No hay, entonces, campo político. Sólo queda en pie, la propia formación política. Por el contrario, subsiste porque es la única que -siempre según sus portadores- se ha independizado de los prejuicios ideológicos y se ha asociado a la verdad patriótica. Es, entonces, la representante de la totalidad nacional. De la verdad, que es trans-política⁸⁶.

Por otra parte, Fabian Echegaray, se preocupaba por la erosión de los votos tanto peronistas como radicales a pesar de cierta consolidación tendiente a sostener el bipartidismo entre el Justicialismo y la UCR. El análisis que este proponía no veía una transferencia de votos hacia otros partidos más puros ideológicamente como la Unión del Centro Democrático (UCD) de Alsogaray o los partidos de izquierda radical (de hecho, señalaba, estos últimos se encon-

82 «Elogio de la política y de los políticos», *La Ciudad Futura*, abril-mayo de 1991, n.º 28, 2.

83 Javier Franzé, «El menemismo, del peronismo al neoconservadurismo ¿Cisma o permanencia?», abril-mayo de 1991, *La Ciudad Futura*, n.º 28, 4.

84 Javier Franzé, «El menemismo, del peronismo al neoconservadurismo ¿Cisma o permanencia?», 4.

85 Javier Franzé, «El menemismo, del peronismo al neoconservadurismo ¿Cisma o permanencia?», 5.

86 Javier Franzé, «El menemismo, del peronismo al neoconservadurismo ¿Cisma o permanencia?», 5.

traban en un congelamiento electoral) . La preocupación del politólogo se encontraba en la observación de una mayor «parroquialización» de la política, que significaba una agudización de la regionalización de la política. Lo explicaba de la siguiente manera:

La principal víctima, no es casual es la idea de representación política, no porque se la niegue sino porque se tiende a extrapolar su significado. La representación política comienza a cosechar sospechas en tanto modalidad de agregación funcional de voluntades e intereses públicos. La crítica no apunta a un modelo de democracia directa, sino a un ideal de máxima lealtad representacional, de una territorialización absoluta de representación. Por detrás de la demanda de una representación más fiel, más completa, más cerca a los propios representados, asoma la voluntad de privatizar la misma, de darle más sentido convirtiéndola en coto privado, en definitiva: el sueño del diputado propio. Así, se difunde la mejor manera en que se puede acortar la distancia con la política, en que se puede hacer que 'la democracia esté más cerca nuestro, más entre nosotros', es personalizando al máximo la representación política, amarrándola al lugar geográfico de pertenencia, exigiéndole que su funcionamiento público se concentre en las cuestiones locales «micro»⁸⁷.

Así, de acuerdo con el análisis que presentaba el politólogo en torno a las elecciones que se celebraban en aquel año a niveles locales, la representación política se vio debilitada por el descreimiento en la posibilidad de que esta representara los intereses desembocando en una mayor personalización de la política inherente al tipo de gobierno menemista. El eje sería que el menemismo promoviera la crisis de representación y la personalización de la política, lo que favorecería al propio Menem.

Fue Alejandro Cattaruzza quien discutiría estos argumentos en las mismas filas de *LCF*, pues este entendía que era más fructífero debatir no tanto buscando la naturaleza del peronismo para entender el gobierno de Menem, sino más bien analizando su historia. El historiador cuestionaba a Echegaray que los elementos que detectaba propios del peronismo clásico también podían ser rastreados en el yrigoyenismo, e incluso se remontaba más generalmente a algunas cuestiones propias de la política premoderna, esto es, prerrevolucionaria en Francia (1789). En suma, Cattaruzza discutía que el menemismo podía entenderse remon-tándose a la génesis peronista. Los términos en los que el primero debatía eran estrictamente históricos y daban lugar a preguntas como ¿puede endilgarse a los jóvenes de izquierda que se incorporaban al peronismo hacia fines de los sesenta la responsabilidad o naturaleza por el germen menemista posterior? Cattaruzza entendía así que el menemismo constituía un desdibujamiento del peronismo donde, por ejemplo, «uno de los elementos fundacionales de la cultura política peronista, lo que solía llamarse "justicia social", no parece reconocerse en este modelo, que fuerza la desigualdad y concentra la riqueza y el poder económico»⁸⁸.

Como puede notarse, el planteo de Cattaruzza centrado en el modelo económico y,

87 Fabian Echegaray, «Un actor inesperado: los partidos provinciales. Quiebra el bipartidismo imperfecto en la Argentina», *La Ciudad Futura*, abril-mayo de 1991, n.º 28, 5.

88 Alejandro Cattaruzza, «Una respuesta a Javier Franzé. Menemismo y neconservadurismo», *La Ciudad Futura*, junio-noviembre de 1991, n.º 29, 4.

particularmente, la disrupción que en este campo producía el gobierno de Menem, se encontraba más cercano al debate que proponía Franzé.

Hacia 1992 la editorial de *LCF* ya aseguraba que el menemismo alcanzaba un amplio apoyo social gracias su super ministro económico Domingo Cavallo (impulsor del Plan de Convertibilidad). Pero puntualmente, se afirmaba, en ciertas distancias con el thatcherismo en Inglaterra y el reaganismo en Norteamérica, ya que si el menemismo se consolidaba significaría que «el país peronista ha sido destruido por su peor cuña; el propio peronismo»⁸⁹. *LCF* entendía a este nuevo peronismo como una disrupción que indicaba la necesidad de borrar las ataduras del peronismo clásico, como la legislación social, el desmantelamiento del Estado en la vida económica, la alineación a los EE. UU., pero que a su vez guardaba «elementos políticos institucionales del viejo peronismo: concentración autoritaria del poder, desdén del parlamento, avasallamiento de la justicia [en definitiva] una nueva economía con una vieja política»⁹⁰. Sin embargo, a su vez se destacaba que el modelo menemista no tenía nada de original en tanto, su principal base la constituía las directrices universales orquestadas por el Norte global y especialmente el Fondo Monetario Internacional (FMI). Es más, aún preocupaba que el:

... modelo pregonado por Menemse parece bastante al de Thatcher y Reagan, pero con agravantes. De entre todas las alternativas ofrecidas se eligió la más simplista; esta es, en todo caso, nuestra originalidad. En la búsqueda de fórmulas para el ajuste, el gobierno fue optando, en tres años, caminos sucesivos. El primero con Bunge y Born, el segundo con Erman Gonzáles, el tercero con Cavallo. Los dos primeros fueron derrumbados por los amagos de la hiperinflación; el último, mucho más serio y creativo, se topó en el verano con dificultades imprevistas. Nada está garantizado ni siquiera en el orden macroeconómico de la estabilización. Pero el tema puntual, -porque no apostamos al fracaso- no es la estabilización sino lo que debe seguirle. Y es allí donde el modelo argentino muestra sus debilidades y también sus agravantes⁹¹.

Aquella continuidad en lo político que veía *LFC* tocó su punto culmine cuando hacia julio de 1992 se hiciera evidente el éxito de la convertibilidad y la lograda estabilidad económica en las elecciones de medio término del año anterior, pero especialmente en las posibilidades de discutir una reelección presidencial a partir de la reforma de la carta constitucional a nivel nacional ya que «es cierto que las maneras rudas en la relación con los poderes constitucionales han sido una constante de todas las formas del peronismo en el poder [...] y también ahora que ha mutado al liberalismo económico»⁹². El destino de estas iniciativas, como entendían los editores, se fundaba en la obsecuencia de consolidar al jefe mediante una ofensiva hegemónica.

En el orden de los cambios que acarreaba la tipología del menemismo se encontraba la relación estado-sindicatos, pues justamente se entendía que el giro ideológico de mercado

89 «Mirando hacia adelante», *La Ciudad Futura*, diciembre de 1991-febrero de 1992, n.º 30-31, 2.

90 «Mirando hacia adelante», 2.

91 «El modelo argentino», *La Ciudad Futura*, abril de 1992, n.º 32, 2.

92 «El Menemazo», *La Ciudad Futura*, octubre de 1992, n.º 34, 2.

que el gobierno practicaba buscaba marginar al sindicalismo del sistema político. Si bien se les permitirá existir, se afirmaban, esto sería «solo como representación de los productores asalariados segmentados y no como representación política de la clase trabajadora»⁹³. Quienes reflejaban en estos términos sobre el sector trabajo en la Argentina de los 90, entendían por otra parte que el menemismo «se despuliza [y] tiende cada vez más a convertirse en un partido conservador que aspira a mantener una base popular»⁹⁴ que no necesariamente se sustentaría en la mano de obra organizada. A su vez, era Sidicaro quine advertía que el menemismo encontraba su validez hegemónica «más en su capacidad de contaminar las modalidades de acción política de sus rivales que en su predominio efectivo ya sea sobre el electorado o sobre la confianza en la sociedad en su proyecto»⁹⁵. Sidicaro observaba así que la base electoral del menemismo era baja, a diferencia del peronismo clásico y más generalmente de populismos anteriores. Esto lo conducía a asegurar que el menemismo «se asemeja más a un refugio pasajero que a una convicción política durable»⁹⁶. Así, entendía el autor que el menemismo ya no se fundaba en una ideología maniquea que oponía al pueblo contra la oligarquía, sino que por el contrario fundaba sus grandes decisiones⁹⁷ sobre una estrategia de política trivial que:

... hace como si se tratara de escoger entre alternativas menores en un atardecer de Anillaco: allí la sangre no puede llegar al río, el desacuerdo es una confusión pasajera sin consecuencias, los enojos deben desvanecerse antes que las 'velas ardan' y mañana será otro día⁹⁸.

Quizás otro de los rasgos constitutivos del menemismo como intento hegemónico fue aquel que describió Juan Carlos Portantiero a la hora de determinar que este buscaba perpetuarse como un nuevo régimen de gobierno. Especialmente el hecho en el que se detenía el sociólogo era la reforma constitucional que se discutía en aquel entonces⁹⁹, que «pone al rojo vivo la crisis del sistema de partidos en la Argentina, crisis que venía de lejos pero que fue potenciada por el gobierno menemista en su carácter de coalición excluyente entre el poder Ejecutivo y el poder económico»¹⁰⁰. Así, Portantiero aseguraba que dicha reforma constitucional, al margen de aspectos considerados positivos que pudiera tener esta, guardaba innegablemente la vocación hegemónica del menemismo. El punto de preocupación señalado por este no era solo la falta de participación de los partidos políticos, sobre todo, de la oposición como mo-

93 Julio Godio, El modelo vanderista desaparece de la escena política y sindical- Sindicatos: el poder perdido. *La Ciudad Futura*, octubre de 1992, n.º 34, 13.

94 Ricardo Falcón, sindicalismo y peronismo ante el fin del modelo keynesiano. *La Ciudad Futura*, octubre de 1992, n.º 34, 14.

95 Ricardo Sidicaro, «Política menemista y problemas de la oposición», *La Ciudad Futura*, noviembre de 1994, n.º 41, 5.

96 Ricardo Sidicaro, «Política menemista y problemas de la oposición», 5.

97 Por ejemplo, Sidicaro menciona la privatización de empresas públicas, la reforma constitucional, las leyes favorables a los represores durante el régimen militar y el envío de tropas al Golfo, entre otras.

98 Ricardo Sidicaro, «Política menemista y problemas de la oposición», 5.

99 Hacia fines de 1993 se alcanzaba un acuerdo interpartidario liderado por el entonces presidente Menem y el dirigente y expresidente de la UCR, Alfonsín, para emprender una reforma constitucional a nivel nacional. La misma, efectuada y conocida como el Pacto de Olivos, fundamentalmente permitió al radicalismo incorporar algunas de las demandas ya plasmadas durante el gobierno de Alfonsín en materia constitucional y al menemismo la habilitación para un segundo mandato, entre otras cuestiones.

100 Juan Carlos Portantiero, «Reformar la Constitución para profundizar la democracia», *La Ciudad Futura*, marzo de 1994, n.º 38, 3.

deradora de las acciones hegemónicas, sino también más generalmente «la inobservancia de la división de poderes, del predominio irrefrenable del Ejecutivo, la ausencia de una justicia independiente y justa»¹⁰¹. En este mismo sentido *LCF* incluía una conferencia de Carlos Nino que, a pocos días antes de su fallecimiento en agosto de 1993, advertía sobre la vocación de aumentar el presidencialismo por ejemplo a través de la legitimación de los decretos como instrumento de gobierno. En definitiva, el jurista veía en el intento de reforma constitucional un intento de «concentración de poder político; concentración que es correlativa a la concentración de poder económico y social que se alimentan mutuamente»¹⁰², en definitiva aseguraba que «el poder económico y social concentrado ejerce presión para lograr un poder institucional concentrado con el cual lidiar y con el cual negociar y el poder institucional concentrado trabaja para una mayor concentración, todavía, de poder económico y social»¹⁰³.

En gran parte de 1994 y hacia 1995 los debates en torno a la naturaleza política del menemismo comenzaron a apaciguarse, entusiasmados por un despegue de una fuerza opositora de izquierda¹⁰⁴ las páginas de *LCF* comenzaron a ocupar los debates en aquel sentido. Las posibilidades de disputar una alternativa en las elecciones presidenciales marginaron la discusión que hasta aquí tratamos de analizar, quizás porque como versaba una reseña de Marcelo Leiras a propósito de la entonces reciente publicación del historiador Tullio Halperin dongui *La larga agonía de la argentina peronista* donde entendía que la sociedad fundada por aquel peronismo clásico en 1945, siempre condenada a morir desde su nacimiento, agonizó hasta entonces, especialmente hasta 1989 «donde la agonía se resuelve»¹⁰⁵.

Consideraciones finales

Como se destacó más arriba, fueron varios los trabajos medianamente contemporáneos que se han encargado de analizar los fenómenos populistas. Desde las miradas tradicionales de Gino Germani hasta las más actuales de Aboy Carles en Argentina, la cuestión del populismo en general y del gobierno de Menem en particular, no generó consensos determinantes en torno a cómo caracterizarse, incluso tampoco en afirmar que efectivamente pertenecía a la familia populista. Sin embargo, algunas herramientas de aquellos debates permiten ajustar la lente de observación cuando se releva un debate contemporáneo como el desarrollado en *LCF* a medida que el menemismo surgía y se consolidaba. Como se ha podido advertir, desde comienzos de 1990 aunque la crisis económica ensombreciera el panorama político, se comenzó a debatir, como lo manifestó Sarlo, una posible transformación en la génesis peronista del gobierno de Menem ante la posibilidad de que aparecieran cambios respecto al clásico peronismo. De hecho, se consideró que este último, venía a transformar la política argentina tal cual se la había conocido. No obstante, a su vez, hubo otros como Bufano que

101 Juan Carlos Portantiero, «Reformar la Constitución para profundizar la democracia», 3.

102 Carlos Nino, «Reforma menemista: signo de la degradación de la democracia», *La Ciudad Futura*, julio de 1994, n.º 38, 26.

103 Carlos Nino, «Reforma menemista: signo de la degradación de la democracia», 26.

104 Nos referimos al FREPASO.

105 Marcelo Leiras, «Volver a mirar al peronismo, treinta años después», *La Ciudad Futura*, agosto de 1994, n.º 39, 40.

veían en la inmediatez una profunda crisis de representación y de los partidos políticos que entendían como parte de la construcción hegemónica menemista. Las discusiones se tornaron heterogéneas y la revista mostró una pluralidad de voces que no permite delinear una sola caracterización en torno al menemismo como fenómeno populista. Por el contrario, parecen haber yacido varios elementos no siempre conectados en torno a las interpretaciones sobre el menemismo que forman parte de una pluralidad analítica.

En este sentido es que algunos vieron una profundización neoconservadora, que solo marginalmente remitía a la denominación de populista o neopopulista, y que implicaba una agudización política de tendencias anteriores asociadas a las derechas históricas de los años cuarenta en adelante. Sin embargo, algunas miradas más eclécticas como las de Cattaruzza veían que el mismo peronismo podía generar fugas tanto por izquierdas y por derechas. Más atención que los debates en torno a porqué habría un peronismo de derecha fueron aquellos que se detuvieron en iniciativas puntuales como las discusiones generadas en torno a la reforma de la constitución bonaerense o las manifestaciones públicas donde advertían un intento despolitizador por parte del menemismo. Una transpolítica la denominó Franzé que, a pesar de las distancias históricas, podía tener una significativa analogía con el peronismo clásico. Pero quienes no comulgaron con la idea de que este nuevo peronismo intentaba una despolitización social afirmaron que por el contrario la nueva ideología profesada ya no sería aquella elemental del peronismo clásico, de corte maniquea y antioligarca, sino dirigida contra la partidocracia y destinada a consolidar un liderazgo más profundo en sus formas caudillistas. Los vínculos con el mundo del espectáculo, la inclusión de perfiles ajenos a la política tradicional y la farandulización política parecían indicar que este neopopulismo tenía diferencias en las formas con el populismo clásico, aunque no tanto en esencia dado la aspiración hegemónica que muchos veían en común. Las analogías también fueron establecidas en el plano político a partir de factores como la concentración autoritaria del poder, el avasallamiento del poder judicial o el desprecio por el juego político parlamentario.

Avanzados los años noventa, cuando el menemismo se consolidó y estabilizó económica y políticamente, los observadores de *LFC* parecían acordar en que el mismo peronismo había destruido la tradición política que el populismo clásico encarnaba. Todo indicaba, de acuerdo con lo mencionado anteriormente, que el movimiento conservaba lo peor de sí para conjugarlo con el avasallamiento económico según algunos advertían. Sin embargo, persistían algunas miradas que buscaban las diferencias a partir de discusiones puntuales como la relación entre el Estado y los sindicatos o las bases sociales y políticas de apoyo que sostenían al gobierno nuevo régimen. Era claro que ambos factores se tornaban importantes para comprender un fenómeno político que no parecía sostenerse sobre ninguno de los dos pilares que aquel peronismo de los cuarenta había sabido edificar su hegemonía y que en este plano había diferencias agudas para trazar una misma génesis populista. Así, las izquierdas de *LFC* parecen mostrar que las discusiones en torno a la caracterización del menemismo fueron heterogéneas, no contaron con acuerdos establecidos que recorrieran el *staff* editorial y las diferentes miradas convivieron guardando elementos en común con los análisis rescatados en torno al populismo. Entre estos, primaron más los de carácter político (sobre todo, en relación con aspectos institucionales y de estilo de liderazgo de Menem), de acuerdo con la tradición de *LFC*

y el Club de Cultura Socialista, que otros económicos. La preocupación por las continuidades autoritarias y los vínculos con las derechas políticas convivieron con quienes veían enormes diferencias en las formas de sostener la legitimidad y de practicar el ejercicio político. En todo caso lo que indica la revisión histórica de este debate contemporáneo es que la agenda sobre el concepto de neopopulismo no alcanzó consensos en aquel entonces, y que, así como mostramos en la literatura recuperada aún sigue abierta a la hora de establecer sus elementos propios y de continuidad con el populismo clásico.

Referencias

- Aboy, Gerardo. *Las dos fronteras de la democracia argentina*. Rosario: Ed. Homo Sapiens, 2001.
- . «De lo popular a lo populista o el incierto devenir de la plebe». En *Las brechas del pueblo. Reflexiones sobre identidades populares y populismo*, editado por Julián Melo, Sebastián Barros y Gerardo Aboy, 34-56. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2013.
- Barbosa, Sebastián. «Menemismo y kirchnerismo en Argentina: un análisis político discursivo de su construcción hegemónica». *Pensamiento Plural* 6, (2010): 11-34. <https://acortar.link/tSeEt8>.
- Basualdo, Eduardo. *Endeudar y fugar. Un análisis de la historia económica argentina, de Martínez de Hoz a Macri*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2017.
- Brachetta, María Teresa. *Unidos: una revista para refundar el peronismo*. Rosario: Prohistoria, 2020.
- Canelo, Paula. «Son palabras de Perón. Continuidades y rupturas discursivas entre peronismo y menemismo». En *Los años de Menem*, coordinado por Alfredo Pucciarelli, 71-111. Buenos Aires: Siglo XXI, 2011.
- Casco, José María. «La política como vocación: aproximaciones a la obra de Juan Carlos Portantiero». Ponencia presentada en las VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. Diciembre de 2004. <https://shortest.link/35D->.
- . «Las formas de la tragedia y la redención. Algunas reflexiones acerca de la idea de "derrota" de los proyectos revolucionarios en la obra de Juan Carlos Portantiero en su exilio en México (1975-1983)». *Intellectus* 18, n.º 2 (2019): 186-214. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intellectus/article/view/44702>.
- Elizalde, Josefina. «La reconfiguración del campo cultural en la transición democrática: El Club de Cultura Socialista y sus funciones». *Revista temas de historia argentina y americana*

- 27, n.º 2 (2019): 63-93. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/9781/1/reconfiguracion-campo-popular.pdf>.
- De Diego, José Luis. *¿Quién de nosotros escribirá el Facundo? Intelectuales y escritores en la Argentina (1970-1986)*. La Plata: Al Margen, 2007.
- De la Torre, Carlos. «El populismo latinoamericano: entre la democratización y el autoritarismo». *Nueva Sociedad*, n.º 247 (2013): 120-137. <https://nuso.org/articulo/el-populismo-latinoamericano-entre-la-democratizacion-y-el-autoritarismo/>.
- Fair, Hernán. «El rol de los componentes pasivos en la legitimación del discurso menemista». *Revista Electrónica de Psicología Política* 6, n.º 16 (2008): 1-25. http://www.psicopol.unsl.edu.ar/pdf/marzo08_03.pdf.
- . «El debate sobre el peronismo y la democracia», *Nómaditas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* 27, n.º 3: (2010). <https://www.redalyc.org/pdf/181/18113757018.pdf>.
- Garategaray, Martina. «Intelectuales y democracia: los casos de Unidos y Punto de Vista». En *Trayectorias singulares, voces particulares. Intelectuales en la Argentina, siglos XIX y XX* compilado por Mariano Di Pasquale y Marcelo Summo, 229-255. Tres de Febrero: UNTREF, 2015.
- Garategaray, Martina y Ariana Reano. «El pacto democrático en el lenguaje político de la transición en Argentina y Chile en los años ochenta». *Contemporánea* 10, n.º 1 (2019): 19-35. <https://shortest.link/35EH>.
- Gerchunoff, Pablo y Gonzalo de León. «La economía popular de mercado, treinta años después». En *Medio siglo entre tormentas. Fluctuaciones, crisis y políticas macroeconómicas en la Argentina (1948-2002)*, compilado por Pablo Gerchunoff, Daniel Heymann y Aníbal Jáuregui, 431-471. Buenos Aires: EUDEBA, 2022.
- Germani, Gino. «Democracia representativa y clases populares». En *Populismo y contradicciones de clase en Latinoamérica*, compilado por Octavio Ianni, 312-349. México: Era, 1977.
- Laclau, Ernesto. *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Levitsky, Steven. *Transforming labor-based parties in Latin America: Argentine Peronism in comparative perspective*. New York: Cambridge University Press, 2003.
- Martínez, Ricardo. «Una ruptura en la tradición. La Ciudad Futura y la construcción de una izquierda democrática, 1986-1989». *Revista Izquierdas* 28 (2016): 248-276. <https://shortest.link/3eZg>.

- _____. «Intelectuales en búsqueda de una tradición. Aricó y Portantiero lectores de Juan B. Justo». En *Socialismo y democracia* coordinado por Alfredo Remo y Fernando Manuel Suárez, 371-393. Mar del Plata: Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata. 2018.
- Mercer, Melina. «Transición y consolidación de la democracia en Argentina: una lectura desde la intelectualidad». Tesis de grado. Universidad Nacional de la Plata, La Plata, 2005. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.662/te.662.pdf>.
- Mejía, Óscar. «Populismo, estado autoritario y democracia radical en América Latina». En *El eterno retorno del populismo en América Latina y el Caribe*, editado por Martha Lucía Márquez, Eduardo Pastrana y Guillermo Hoyos, 35-69. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2012.
- Montaña, María Jimena. «¿Entre realismo y desencanto? *La Ciudad Futura* y la construcción del centro». Ponencia presentada en las v Jornadas de Historia Política del Área de Historia Política del Instituto de Ciencia Política. Universidad de la República, Montevideo. 8 - 10 de julio de 2015.
- _____. «La construcción de una nueva identidad de izquierda democrática en la revista *La Ciudad Futura* primera época (1986-1998)». En *Socialismo y democracia* coordinado por Alfredo Ramos Lazzaretti y Fernando Manuel Suárez, 321-349. Mar del Plata: Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata. 2018.
- Morresi, Sergio. *La nueva derecha argentina. La democracia sin política*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional, 2008.
- Novaro, Marcos. *Pilotos de tormenta. Crisis de representación y personalización en la política argentina (1989-1993)*. Buenos Aires: Ed. Letra Buena, 1994.
- _____. «Menemismo y Peronismo: viejo y nuevo populismo». *Revista Cuadernos del CLAEH* 71 (1994).
- _____. «El gobierno y la competencia entre los partidos argentinos en los '90: una perspectiva comparada». Trabajo presentado en LASA, Chicago, IL (1998): 1-29. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lasa98/Novaro.pdf>.
- _____. *Historia de la Argentina, 1955-2020*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2021.
- Nun, José. «Populismo, representación y menemismo». En *Peronismo y menemismo. Avatares del populismo en Argentina*, Atilio Borón y otros, 67-100. Buenos Aires: El cielo por asalto, 1995.
- Núñez, Juan Manuel. «La Ciudad Futura: en búsqueda de un socialismo democrático». Ponencia presentada en Jornadas Internacionales José Aricó, Ciudad de Córdoba. 26 - 29 de septiembre de 2011. <https://shortest.link/35G2>.

- Palermo, Vicente y Marcos Novaro. *Política y poder en el gobierno de Menem*. Buenos Aires: Ed. Norma, 1996.
- Patiño Aristizábal, Luis Guillermo. «El neopopulismo en el contexto de la democracia latinoamericana». *Revista Facultad de Derecho y Ciencias Políticas* 37, n.º 106 (2007): 239-261. <https://www.redalyc.org/pdf/1514/151413530009.pdf>.
- Piva, Adrián. «¿Cuánto hay de nuevo y cuánto hay de populismo en el neopopulismo? Kirchnerismo y peronismo en la Argentina post 2001». *Trabajo y Sociedad* 21 (2013): 135-157. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/27674>.
- Ponza, Pablo. «El *Club de Cultura Socialista* y la gestión de Alfonsín: transición a una nueva cultura política plural y democrática». *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, (2013). <https://shortest.link/35Gv>.
- Portantiero, Juan Carlos. «Menemismo y peronismo: continuidad y ruptura». En *Peronismo y menemismo*. Avatares del populismo en Argentina, Atilio Borón y otros, 101-117. Buenos Aires: El cielo por asalto, 1995.
- Quiroga, Hugo. *La Argentina en emergencia permanente*. Buenos Aires: Edhasa, 2020.
- Rapoport, Mario. *Historia económica, política y social de la Argentina (1880-2003)*. Buenos Aires: Crítica, 2020. <https://doi.org/10.53872/2422.7544.n26/27.33570>.
- Reano, Ariana. «Discutir el liberalismo, revisar el socialismo, conquistar la democracia. Revisitando el debate político-intelectual hacia el final de la transición democrática argentina». *Estudios Sociales* 23, n.º 45 (2013): 43-58. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/27349>.
- _____. «El Estado en el debate intelectual de la transición democrática argentina». *Estudios Sociológicos* 37, n.º 110 (2019): 429-456. <https://acortar.link/z5A2Ll>.
- Rinesi, Eduardo. *¿Qué cosa la cosa pública! Apuntes Shakesperianos para una República Popular*. Buenos Aires: UBU Ediciones, 2020.
- Rojas, Carlos, Sebastián Mujica y Álvaro Suckel. «Neopopulismo y el papel de los medios de comunicación en los gobiernos de Carlos Menem y Alberto Fujimori». *Revista Pléyade*, n.º 3 (2009): 136-157. <https://acortar.link/J9DuXF>.
- Trombetta, Sofía. «Intelectualidad argentina post-dictadura. El caso de los Cuadernos de la Comuna». *Andes. Antropología e Historia* 27, n.º 1 (2016): 1-22. <https://acortar.link/yWrQM9>.
- Viguera, Aníbal. «Populismo y neopopulismo en América Latina». *Revista Mexicana de Sociología* 55, n.º 3 (1993): 49-66. <https://www.jstor.org/stable/3540921>.
- Vilas, Carlos. «¿Populismo reciclado o neoliberalismo a secas? El mito del neopopulismo la-

tinoamericano». *Revista de Sociología e Política*, n.º 22 (2004): 135-151. <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/kbjTv3BhFnBnLNV4yVbwnqn/?lang=es>.

Wehner, Leslie. «El neo-populismo de Menem y Fujimori: desde la primera campaña electoral hasta la reelección en 1995». *Revista Enfoques*, n.º 2 (2004): 25-56.

Weyland, Kurt. «Neopopulism and Neoliberalism in Latin America: Unexpected Affinities». *Studies in Comparative International Development* 31, n.º 3 (1996): 3-31. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02738987>.

Yannuzzi, María de los Ángeles. *La modernización conservadora*. Buenos Aires: Ed. Fundación Ross, 1995.

Estudios históricos

La formación técnica de colonos, campesinos y funcionarios durante la Reforma Agraria de 1961

The technical training of settlers, peasants, and officials
during the agricultural reform of 1961

Recibido: 1 de julio de 2022

Aceptado: 10 de noviembre de 2022

DOI: 10.22517/25392662.25135

pp. 49-73

Leidy Carolina Plazas Díaz*

leidyplazas6@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4475-0391>

licencia Creative Commons
Atribución/Reconocimiento-
NoComercial-SinDerivados 4.0
Internacional — CC BY-NC-ND 4.0.



* Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia



Resumen

El siguiente artículo hace parte de uno de los capítulos del trabajo de investigación titulado: «La colonización de tierras baldías en el marco de la reforma agraria colombiana 1961-1983. El caso de “El Sarare” en Arauca». El objetivo es conocer el proceso de formación técnica que surgió dentro del proyecto agrario de los años sesenta como uno de los logros más significativos, gracias a la creación de instituciones de formación técnica y carreras profesionales que no existían en el país, capacitaciones a cientos de funcionarios que orientaron y llevaron nuevo conocimiento a las zonas de colonización, y procesos de alfabetización y educación básica para campesinos y sus familias. Todo ello con el fin de mejorar las condiciones de vida del campesinado y alcanzar su reconocimiento dentro de la sociedad colombiana.

Palabras clave: formación, colonización, campesinos, Iglesia, INCORA.

Introducción

Ajustar las leyes agrarias, crear el aparato burocrático que administrara la colonización y titular cientos de hectáreas baldías a campesinos y colonos no fue suficiente para soportar el proyecto agrario de los años sesenta en Colombia. La formación profesional de funcionarios de entidades como el INCORA y los conocimientos técnicos mínimos que debían tener los beneficiarios de adjudicaciones de tierras fue una limitante. Por un lado, el INCORA careció del suficiente personal idóneo que ejerciera las funciones requeridas para poner en marcha proyectos de colonización especialmente en las regiones articuladas a los territorios nacionales. Por otro, gran parte de la masa campesina no tenía los fundamentos mínimos para entender y desenvolverse en el nuevo escenario que se proyectaba con los planes agrarios del Estado. Había que plantear correctamente los términos de la reforma agraria que no serían los mismos en todos los países ni en las distintas regiones, por lo cual se tenía que formar el personal indispensable que ayudara a implementar rápida y masivamente los proyectos para aliviar la tensión social de los campos.

Abstract

The following article is part of one of the chapters of the research work entitled: “The colonization of uncultivated lands within the framework of the Colombian agrarian reform 1961-1983. The case of “El Sarare” in Arauca”. The objective is to know the technical training process that emerged within the agrarian project of the sixties as one of the most significant achievements, thanks to the creation of technical training institutions, professional careers that previously did not exist in the country, training to hundreds of officials who guided and brought new knowledge to the colonization areas, and literacy and basic education processes for peasants and their families, to improve the living conditions of the peasantry and achieve recognition within Colombian society.

Keywords: formation, colonization, peasants, church, INCORA.

Así pues, la posibilidad formativa que surgió dentro del proyecto agrario de los años sesenta fue, tal vez, uno de los logros más significativos, gracias a la creación de instituciones de formación técnica y carreras profesionales que anteriormente no existían en el país, capacitación a cientos de funcionarios que orientaron y llevaron nuevo conocimiento a las zonas de colonización, y procesos de alfabetización y educación básica para campesinos y sus familias, las mismas que poco a poco fueron comprendiendo la importancia de tener una formación con la cual realmente pudieran mejorar sus unidades productivas y sus aspiraciones sociales en un país que los había marginado por décadas.

Este artículo está dividido en tres momentos: en el primero hablaremos acerca de las estrategias utilizadas por el INCORA para persuadir a campesinos y colonos en la aceptación de los requerimientos para titulaciones de baldíos, una especie de «pedagogía agraria» que involucró un fuerte adoctrinamiento católico; en el segundo se mostrará el esfuerzo del Estado por la capacitación y formación técnica de funcionarios que prestaran su servicio a la colonización; para finalizar con el proceso formativo a campesinos y colonos para que pudieran gozar de los beneficios de la colonización.

El acercamiento del INCORA a los campesinos. Entre rezos y mandatos

Fueron muchos los conflictos entre los diversos actores en el escenario agrario del país antes de la creación del INCORA. Algunos de los problemas se debieron al desconocimiento legislativo de parte de los campesinos; a la hostilidad de los legisladores agrarios que no supieron acercarse a la masa campesina, entenderlos y encontrar una estrategia de orientación sobre cómo llevar a cabo un trámite de adjudicación de un predio; a la falta de organización administrativa en los intentos del Estado por consolidar entidades que se encargaran de los proyectos de colonización, y al poco conocimiento del mundo agrario y del personal inexperto, sumado al incipiente acceso tecnológico que impidió la exploración de la geografía nacional en su totalidad para identificar las problemáticas y particularidades de cada una de las regiones y de sus habitantes.

Durante los primeros años de la década de los sesenta, la reforma agraria ocupó el primer plano de todos los sectores de la nación con proyectos en los entes gubernamentales, reuniones y congresos de diferentes asociaciones, comités para discutir y formular la nueva legislación, así como una larga lista de literatura y trabajos académicos. Sin embargo, el sector que debió ser el centro de atención, los campesinos y colonos, fueron los menos enterados de la situación. Muchos los estudiaban, los mencionaba y hasta pensaban y tomaban decisiones por ellos, pero su vinculación en la formulación del proyecto agrario fue casi nula.

Tomando en cuenta el escenario de antaño, uno de los grandes retos a superar en esta nueva etapa de reforma agraria consistió en evitar los errores del pasado, logrando que campesinos y colonos conocieran y comprendieran en qué consistirían los cambios y proyectos para poblar y hacer productivas las tierras inhóspitas del país, de las que ahora podrían gozar en calidad de propietarios. Para ello, era necesario establecer una relación recíproca entre beneficiarios e institucionalidad. Sin embargo, la impresión que se tenía en torno a esta correlación era que el INCORA necesitaba más del apoyo de los campesinos para la implementación

de proyectos, que los campesinos de las orientaciones de los funcionarios de la entidad recién constituida. Esta situación se explica a partir de la falta de legitimidad y credibilidad hacia las instituciones, particularmente en regiones aisladas de los centros urbanos en las que las carencias y los aires de inconformismo eran evidentes, y se venían fraguando desde tiempos atrás planes subversivos para armar a la población y combatir las pericias causadas por el abandono estatal. También por el desconocimiento geográfico de muchas regiones del país de parte de los mismos funcionarios, de la falta de conocimientos del mundo agrario y de la poca empatía que lograban conseguir con campesinos y colonos una vez llegaban a las zonas de colonización. Los funcionarios no contaban con el conocimiento teórico suficiente, mientras que los campesinos tenían la experticia del agro y algunos colonos otros conocimientos adquiridos en los lugares de procedencia o en donde tuvieron la posibilidad de trabajar en labores comerciales, de transporte, carpintería, mecánica, etc.¹.

Por su parte, los líderes políticos trataban de acercarse y ser carismáticos con la masa campesina. Tal fue el caso del presidente Alberto Lleras Camargo, quien decidió pasar sus vacaciones en una hacienda de Girardot y hacer la siguiente reflexión para recibir el año de 1961:

Esta noche estoy en el campo. No hay más de 100 km de distancia de la capital hasta este sitio que, sin embargo, vive por lo menos un siglo atrás. en estos días he convivido con campesinos para quienes la modestísima vida de nuestros obreros calificados y empleados de clase media resultaría un lujo inusitado y una aspiración inalcanzable [...]. La escuela más cercana está a dos o tres km, en las casas se come poco o mal [...] hay también grandes fincas algunas sin explotación [...] en cada uno de estos centenares de chozas y con cada niño está incubándose una parte mínima del tremendo conflicto de la superpoblación de los países atrasados que pone en jaque todos los servicios del estado. Solo son pobladores de Colombia, pero no ciudadanos completos².

Por tanto, urgía que el INCORA iniciara una campaña oficial de difusión dirigida especialmente a los campesinos,

...con la intención de evitar que se digan mentiras y se rieguen entre los campesinos chismes sobre los fines que tiene; contándole a los vecinos las informaciones verídicas y completas que se tienen sobre los programas agrícolas del gobierno; cooperando con los funcionarios del INCORA suministrándoles los informes y datos que ellos soliciten; organizándose en cooperativas, juntas de acción comunal, asociaciones veredales, etc. Para recibir las ayudas que la reforma les dará; solicitando cuando fuera necesario y en forma comedida y respetuosa que las autoridades locales, las fuerzas armadas y demás agentes del orden, colaboren al desarrollo

1 Pese a que la gran mayoría de los colonos desempeñaba oficios urbanos en sus lugares de origen, esto hizo sumamente difícil su proceso de adaptación tanto a las condiciones climáticas como a las labores del campo. Sandra Martínez, «Más allá de la gubernamentalidad: políticas de colonización y desarrollo rural en el piedemonte caqueteño (1960-1980)», *Universitas Humanística*, n.º. 82 (2016): 135-162, <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh82.gpcd>.

2 Discurso de Alberto Lleras Camargo, Girardot, 31 de diciembre de 1960, *El Campesino*, 3 de enero de 1961.

pacífico y rápido de la reforma en zonas donde va a efectuarse³.

En esta carrera informativa vale la pena señalar la meticulosidad y estrategias utilizadas en la ardua tarea de difusión de lo que denominaron el gran cambio «para salvar a Colombia del subdesarrollo». El medio de comunicación por excelencia fue el escrito –pese a que para los años sesenta en Colombia el índice de analfabetismo entre la población rural superaba el 40%⁴–. Para ello, el INCORA editó una serie de publicaciones en las que explicaron los alcances y procedimientos de la reforma, además de un sinnúmero de artículos de prensa que por un buen tiempo inundaron los ejemplares noticiosos, especialmente del semanario *El Campesino*, proyecto de la iglesia católica que comulgó con las ideas desarrollistas de la Alianza para el Progreso. Este material fue entregado a las comunidades del campo y en él se consignó la información básica de la reforma agraria, escrita en un lenguaje sencillo que pudiese ser entendido por los campesinos; sin los tecnicismos que generaban vacíos, confusiones y malinterpretaciones, características de la engorrosa legislación de difícil comprensión para gran parte de la masa campesina⁵.

Entre los documentos encontrados, señalamos dos por su particular narrativa. El primero, titulado: «El mecanismo de nuestra reforma agraria», publicado dos años después de sancionada la Ley 135 de 1961. Resumía y describía el procedimiento de la reforma bajo las directrices del INCORA y sintetizaba la extensa ley.

3 Armando Valenzuela, *Cambiaremos la vida del campo. Explicaciones sobre la reforma agraria de Colombia* (Imprenta Departamental: Pasto, 1962), AGN, Fondo Camilo Torres Restrepo, caja 5, carpeta 1.

4 Teniendo en cuenta el Censo de 1964, el porcentaje de población analfabeta fue de 27,1 % a nivel nacional, a nivel rural fue de 41,3 %. Departamento Administrativo Nacional de Estadística, *Censo nacional de población y vivienda*, 1964.

5 La explicación de que legislación de las reformas agrarias careciera de claridad, Ernest Feder la sustenta desde diversos motivos: en primer lugar, las leyes contenían con frecuencia disposiciones que no eran propiamente de reforma agraria y que habría sido mejor incluir en otras leyes. En segundo lugar, la legislación pasó por meses y hasta años en debates parlamentarios. Se tenía que hacer compromisos para ajustar las diferentes opiniones políticas y los diferentes intereses económicos. Otro factor importante fue que los legisladores –muchos de ellos miembros de las élites terratenientes– no tenían la mínima intención de confiar un proceso de transformación agraria a un instituto de reforma agraria. También, el hecho de escribir las leyes con una redacción apresurada, ambigua, contradictoria o poco útil era intencionado: si el texto era poco claro le daba a los terratenientes muchas oportunidades para desafiar la ley, en algunos casos hasta impedirla, mientras los campesinos renunciaban a sus derechos por no poder comprender la legislación. Ernest Feder, *Violencia y despojo del campesino* (México: Siglo XXI Editores, 1975), 216. En 1963 la Unión Panamericana también dio su punto de vista acerca de la legislación agraria: «estas leyes constituyen complejos cuerpos de legislación, muchos de ellos extensos y en su mayoría susceptibles de diversas interpretaciones en numerosos aspectos. El idioma suele ser impreciso, de suerte que diferentes cláusulas de la misma ley pueden ser contradictorias y muchos aspectos de jurisdicción y del procedimiento de ejecución deberán ser resueltos en la práctica». Jorge Giusti, «El intento de Reforma Agraria en Colombia», *El Trimestre Económico* 38, n°139 (1971): 107-144. La misma crítica la hace Thomas Carroll, «El problema de la reforma agraria en la América Latina», en *Latin American Issues*, A. O. Hirschman (Nueva York: Twentieth Century Fund, 1961).

Tabla 1. Procedimiento de la reforma agraria explicada por el INCORA a los campesinos

¿Quiénes pueden ser beneficiarios?	- Trabajadores pobres o de escasos recursos, en lo posible arrendatarios, aparceros o asalariados de predios en los cuales se constituyan parcelaciones. - Integrantes de las fuerzas armadas que al final de su servicio deseen adquirir tierras por carecer de ellas. - Varones casados de más de 18 años podrán ser adjudicatarios de baldíos o parcelas en colonización sin necesidad de autorización judicial y por lo mismo adquirirán todos los derechos y obligaciones inherentes a su calidad de propietarios.
¿Cuánta tierra se podrá adjudicar?	- Hasta 450 hectáreas de baldíos a cada persona que demuestre estar cultivando por lo menos las 2/3 partes de la extensión a cuya adjudicación aspire. Esta extensión puede aumentarse a 1.000 ha si la persona pretende la adjudicación de baldíos distanciados de los centros urbanos o de actividad económica y de muy difícil acceso, o si se trata de sabanas de pastos naturales en las cuales no es posible sembrar pastos artificiales por condiciones climáticas diversas. - La extensión adjudicable no será mayor de 150 hectáreas si el terreno es solamente apto para ganadería y dista menos de 50 km por carretera o río navegable, de un centro urbano de más de 10.000 habitantes. - Si el baldío está situado en zona aledaña a un río navegable o una carretera transitable por vehículos automotores o dista menos de 5 km de tales vías, la extensión máxima adjudicable será de 50 hectáreas.
¿Qué compromisos adquiere el beneficiario?	- Contrato de promesa de venta y su afiliación al sistema de seguro de vida. - El pago cumplido de sus cuotas de amortización o en caso contrario deberá devolver la parcela al instituto. - La obligación de destinar una parte razonable de su parcela a los cultivos que el instituto considera conveniente desarrollar en la zona, - No podrá transferir, gravar o hipotecar la propiedad antes de haber cubierto la totalidad de su precio.
¿A qué se compromete en INCORA con los beneficiarios?	- A la ayuda financiera necesaria para su establecimiento en tales tierras, la adecuada explotación de las mismas y el transporte y venta de productos ya sea directamente o con la cooperación de otras entidades. - A la construcción de escuela en los centros de colonización, así como de la capacitación del personal que deba prestar sus servicios en desarrollo de la reforma. - A la organización de comisariatos para vender artículos diversos que requieran los campesinos en las zonas de colonización.

Fuente: Archivo General de la Nación (AGN), «Problemas de adaptación en la colonización. El mecanismo de nuestra reforma agraria», 6 de mayo de 1963. Fondo Camilo Torres Restrepo, caja 5, carpeta 2.

El segundo documento titulado: «Cambiamos la vida del campo. Explicaciones sobre la reforma agraria de Colombia»⁶ circuló principalmente en el extremo suroccidente del país, y llama fuertemente la atención el discurso plasmado allí. Muestra las bondades de la reforma

6 Valenzuela, *Cambiamos la vida del campo...*, AGN, Fondo Camilo Torres Restrepo, caja 5, carpeta 1.

agraria y los cambios para el país en pro de su progreso, dando una idea de empoderamiento del campesinado, pero a su vez exhortándolo al acatamiento de las normas, al respeto a la propiedad privada y al no involucramiento en los procesos sociales y políticos comunistas que se expandían por el continente. En las líneas del texto se manipulaba y engañaba al «hermano campesino» –como se le denominó–, haciéndolo pasar falsamente por el protagonista del cambio con frases como: «Tú y nosotros tenemos una gran tarea: cambiar la vida en el campo colombiano [...] TU problema es el de todo el país». A la vez, se esforzaban por ubicarlo en la historia del país enalteciendo sus cualidades: «...con tu trabajo se ha construido la prosperidad y el progreso a través de siglos. Tú estuviste en las tropas que ganaron la independencia, tú has venido sacrificando en beneficio del país la vida, los hijos, las esperanzas». Rotunda verdad que por siglos la historia y la sociedad ha desconocido, pero que sale a flote en pleno proceso de implementación de la reforma con fines proselitistas y de intereses personales, de una forma sutil pero contundente:

Para lograrlo, se ha tratado de no perjudicar a las personas adineradas sino en mínima parte, pues ellas también dentro de su esfera, han ayudado a la construcción de la república y tienen derechos que ni tú ni nosotros pretendemos desconocer.

La anterior frase deja en evidencia el persistente temor a la expropiación⁷, la campaña en favor de la preservación del latifundismo⁸ y la perpetuación de una elite terrateniente a la que también se le debía y de la que no se podía prescindir. Viene la estocada final con:

Muchas veces el político irresponsable dejó en los oídos esta promesa, pero jamás un cambio real en la situación llegó a producirse. Esta vez va de veras: gentes con la conciencia de que TU problema es el de todo el país, llevó al congreso y aprobó allí una ley destinada a transformar a Colombia en una nación moderna de donde debe desaparecer para siempre la miseria, la ignorancia y el atraso.

El mismo documento se complementó con respuestas sagaces frente a preguntas estratégicas como estas: «¿Por qué la reforma agraria le sirve al progreso de Colombia? ¿Quién va a hacer la reforma agraria? ¿Y las tierras de dónde salen? ¿La tierra la dan regalada? ¿Cómo hace uno para que lo tengan en cuenta para las adjudicaciones?», entre otras que explicaban prácticamente lo mismo que el documento anterior. Sin embargo, hay dos preguntas que llaman fuertemente la atención, porque responden al contexto internacional y a intereses particulares nacionales durante la coyuntura en la que se implementó la reforma. La primera, «¿La iglesia

7 La ley de reforma agraria estableció que los campesinos primero tendrían el acceso a las tierras públicas y, solo si era necesario, se asentarían en tierra privada. Capítulo XI sobre adquisición de tierras de propiedad privada. En palabras de Feder, «la expropiación era la excepción a la norma, y la regla era finalmente la colonización de baldíos». Feder, *Violencia y despojo del campesino*...175.

8 El mismo INCORA en 1963 adoptó la tesis de que Colombia tenía un problema de tenencia agraria sui géneris, negando la existencia de un control monopólico de la tierra y que los grandes hacendados no controlaban de modo decisivo la maquinaria política del país. Afirmó incluso que los latifundios solo ocupaban una pequeña parte de la tierra y que además ésta era de mala calidad. Feder, *Violencia y despojo del campesino*...180.

se opone a la reforma?», en la que daban una explicación bastante sugestiva:

En absoluto. Muy por el contrario, interpretando el mandato evangélico de amor y justicia, los pontífices León XIII, Pío X y Juan XXIII en diversas encíclicas, cartas y recomendaciones a los católicos y la jerarquía eclesiástica han expuesto con nitidez la doctrina de la iglesia con relación al derecho de propiedad y a las reformas sociales que tiendan a dar bienestar al campesino, al obrero y al pobre en general, como único camino de cerrar el paso al ateísmo materialista de los comunistas. Además, la conferencia episcopal reunida en 1961 aconsejó la acción del clero regular y secular en favor de la reforma agraria colombiana⁹.

En esta respuesta, llama la atención la fuerte tendencia ideológico-religiosa expresada. Recordemos que desde un contexto internacional efectivamente en las encíclicas mencionadas se buscó la inclusión de los campesinos en reformas que mejoraran sus condiciones de vida. Pero especialmente durante la guerra fría el objetivo fue impedir que tomaran el camino del comunismo, reafirmando el fuerte temor de los gobiernos subordinados a las políticas estadounidenses frente a una posible sublevación campesina. Por lo que era importante enfatizar en la importancia de seguir con los preceptos cristianos, más aún, en un país confesional como el colombiano. En uno de sus discursos, Carlos Lleras alertó sobre los peligros del comunismo, en parte, como estrategia para ganar adeptos a su mandato expresando que:

... era más apto para la subversión un campesino sin tierras, sin cultura, enfermo y trashumante, que el obrero de la ciudad protegido por el contrato colectivo [...]. Los propietarios deben pensar en el peligro que representa esa masa campesina analfabeta, desnutrida y sin tierra. [...] La subversión en Latinoamérica no se combate sólo con medidas militares sino con profundos cambios sociales. Si no hacemos eso, la batalla estará perdida cualquiera que sea el grado de tecnificación de la producción agrícola. De ahí que el Gobierno esté interesado en incrementar la reforma agraria y los programas de asociación campesina¹⁰.

Pero no solo la Iglesia colombiana abogó por la implementación de una reforma agraria. En Brasil, La Acción Católica Brasileira tuvo como motivación principal evitar la propagación del comunismo en las masas trabajadoras¹¹. En el proceso de reforma agraria chileno algunos sacerdotes en su tarea de persuadir a los ocupantes para que entregaran los fundos tomados, en sus sermones dominicales, anunciaban las penas del infierno para los ocupantes ilegales¹². Y en Perú, pese a la reforma agraria de tinte socialista liderada por el gobierno militar de Juan Velasco Alvarado, la «sacrosanta propiedad privada» hizo parte del discurso oficial que constantemente se pronunciaba a favor de la pertenencia del Perú «a la tradición occidental y cris-

9 Valenzuela, *Cambiaremos la vida del campo...*, AGN, Fondo Camilo Torres Restrepo, caja 5, carpeta 1.

10 Giusti, «El intento de Reforma Agraria en Colombia», 107-144.

11 Vanessa Morales, «El fracaso de las reformas agrarias en la Alianza Para el Progreso en Brasil 1964 y Colombia 1962 y las reconfiguraciones en las estructuras agrarias», *Revista de la Red de Intercátedras de Historia de América Latina Contemporánea* 3, n° 5 (2015-2016): 105-121.

12 Mathias Ordenes y José Díaz, «Cuando la mano de obra se subleva: estrategias terratenientes durante la reforma agraria chilena 1964-1973», *Historia Agraria*, n° 74 (2018): 201-30, <https://doi.org/10.26882/histagrar.074e07>.

tiana que defendía el sistema democrático, la propiedad privada y la libertad de expresión»¹³.

Volviendo a Colombia, el Frente Nacional desde sus inicios dio a la Iglesia una participación privilegiada tanto en la construcción de la Ley 135 como en las reformas venideras¹⁴. Uno de los mecanismos de intervención de gran éxito fue por medio del Semanario *El Campesino*, órgano de prensa de la Acción Cultural Popular (ACPO), que circuló en el país entre 1958 y 1990. Autodenominado en un principio como «un semanario al servicio y en defensa de los campesinos de Colombia», el periódico tuvo en sus inicios una fuerte campaña a favor del urgente mejoramiento de las condiciones de vida del campesinado. Esto requirió una postura crítica frente a la elite dirigente, aunque sin llegar a ser opositores del régimen político del Frente Nacional. Su agenda informativa impulsó la implementación de la reforma agraria, por lo que la promovieron noticias e informes fuertemente desde sus editoriales, sin que fuera a afectar la tierra bien utilizada y evitando proponer una redistribución que tuviera tintes de izquierda; más bien, en defensa y promoción de la propiedad privada¹⁵.

Para la prensa colombiana, «la iglesia había tomado las banderas de la reforma agraria»¹⁶, a partir de una postura fuertemente marcada por la ideología cristiana y anticomunista. La misma visión fue especialmente compartida por parte de los gobiernos conservadores. Tal fue el caso del presidente Guillermo León Valencia (1962-1966) que manifestó en cada oportunidad el fuerte sentimiento cristiano con frases decimonónicas y ambiguas como la vociferada en Villavicencio en 1964: «Por eso nunca podrá haber en Colombia problemas de tierra sino hombres que las trabajen y las dignifiquen bajo los signos del temor de Dios, del amor a la patria¹⁷ y de la devoción por la libertad...»¹⁸. En las palabras del mandatario siempre persistió el temor al comunismo, persuadiendo al campesino a entender la reforma agraria «en términos cristianos»; es decir, en el reconocimiento y respeto del derecho de propiedad, defendiendo la reforma prevista para Colombia y haciendo una marcada diferencia entre las otras reformas

...porque lo que no podría ocurrir y esa es la diferencia esencial nuestra, entre los partidos cristianos del mundo y los partidos comunistas, es que vulneremos el derecho de propiedad en los actuales propietarios para traspasarlo a otros que recibirán no la plenitud de un derecho sino la violación de ese mismo derecho¹⁹.

13 Antonio Zapata, *La caída de Velasco. Lucha política y crisis del régimen* (Lima: Taurus, 2018), 26.

14 Ricardo Arias, «El episcopado colombiano en los años 1960», *Revista de Estudios Sociales*, n.º.33 (2009), journals.openedition.org/revestudsoc/15771.

15 Andrés Manosalva, «Historia del Semanario», *El Campesino: un periódico católico para el campesinado colombiano, 1958-1990*, *Historiela. Revista de Historia Regional y Local*, 12, n.º. 25, (2020): 54-89.

16 «Como sería la adjudicación de baldíos. Trámites que deberán adelantar los interesados según el nuevo sistema», *El Campesino*, 22 de febrero de 1959.

17 El amor a la patria fue otra expresión recurrente de parte de los simpatizantes de la reforma, relacionado con la «estructura amparadora que ofrecía al campesino el techo, el pan, la libertad y el porvenir». Guillermo Nannetti, «Sentido social de la reforma agraria. Palabras en el acto de grado del primer grupo de expertos para la RA», AGN, Fondo Camilo Torres Restrepo, caja 5, carpeta 1.

18 «No necesitamos tierras sino hombres que las dignifiquen», AGN, Fondo Camilo Torres Restrepo, caja 11, carpeta 3, (martes 4 de febrero de 1964).

19 «La reforma agraria debe adelantarse con celeridad. Discurso de Valencia en el Congreso Campesino», AGN, Fondo Camilo Torres Restrepo, caja 11, carpeta 3, folio 118. La continuación del discurso de Guillermo León Valencia pronunciado

Continuaba además reconociendo que, si bien el campesino necesitaba tierra para dignificarse, por nada debía renunciar a su fe cristiana ni a las banderas de la democracia:

Yo me comprometo a daros a cada uno de vosotros una parcela de tierra, pero no para que allí continúe o se produzca la holganza en la propiedad, sino que para que con el trabajo fecundo la redimais para grandeza de la patria y seguridad y sosiego de vuestras propias familias. Por eso el símbolo actual de Colombia debe ser una multitud abigarrada de campesinos que se ha integrado hasta el punto de traernos inclusive representantes de nuestras propias tribus indígenas, para significar que el país está unido en su respeto a la justicia y al derecho, en su deseo de tierra para poder trabajar y en su decisión irrevocable de no dejar pasar la hoz y el martillo para que sustituyan la cruz que ha sido es y será el símbolo perdurable de todas las redenciones²⁰.

La otra pregunta polémica, era la que hacía referencia a quiénes se mostraban interesados en la reforma agraria. Su respuesta –como era de esperarse, estratégica– ubicaba jerárquicamente en primer lugar al campesino como directo beneficiario al recibir la tierra y los medios para trabajarla, así como la posibilidad de superar la pobreza «con trabajo duro y no con revolución»²¹. En segundo lugar, estaba el gobierno y las autoridades que con la reforma le darían solución «a la situación delicada en los campos colombianos resultante de una injusticia de siglos», refiriéndose a la conformación de grupos armados que ya se estaban organizando en algunas regiones. En tercer lugar, la Iglesia²², que veía en la reforma «un instrumento de caridad y amor por los desvalidos y una búsqueda sensata y pacífica de justicia». En cuarto lugar, y tal vez el de mayor discusión, estaban los países amigos, principalmente Estados Unidos, que vio con simpatía los esfuerzos que se hacían para sacar a Colombia del atraso y para librarla de la amenaza totalitaria; con lo cual quedaba claro que la reforma respondía tácitamente a las directrices emanadas de la Alianza para el Progreso que ya había aportado un gran presupuesto para la financiación de los programas que desarrollaría el INCORA. En quinto lugar, ubicaban a los industriales, que miraban la reforma como un medio rápido para mejorar la producción nacional que permitiría que los campesinos elevaran sus ingresos y compraran productos industriales que antes jamás habían adquirido. En sexto lugar, el país entero solucionaría los más graves problemas humanos y económicos.

Por otro lado, había una fuerte presión de parte de otros sectores interesados en que se iniciaran rápidamente las titulaciones de tierras a campesinos pobres; entre ellos, el ministro

durante la instalación del III Congreso Nacional Campesino daría para un análisis más a fondo sobre el problema ideológico desarrollado durante la guerra fría. No es nuestro tema central, pero sí puede ser material para futuros estudios.

20 «La reforma agraria debe adelantarse con celeridad. Discurso de Valencia en el Congreso Campesino», AGN, Fondo Camilo Torres Restrepo, caja 11, carpeta 3, folio 118.

21 Nurys Silva, «La juventud campesina en los programas de Acción Cultural Popular», *Revista Científica Guillermo de Ockham* 1, n.º.12 (2014): 51-63.

22 La iglesia colombiana además recibió el apoyo unánime de otros sectores como el caso de la iglesia chilena en cabeza del padre Gonzalo Arroyo, experto en cuestiones sociales agrarias, quien afirmó en su momento que la reforma agraria en Colombia «es la mejor del continente porque es el fruto de un acuerdo entre los colombianos y no el producto impuesto por una revolución». Completaba su punto de vista con la aclaración de que «la iglesia no se opone a la expropiación cuando se aplica para el beneficio común». «En Colombia se está haciendo la mejor reforma agraria de América», *El Tiempo*, octubre 13 de 1962.

de guerra, el general Alberto Ruiz Novoa, quien estaba plenamente convencido de que los acontecimientos que se estaban desarrollando en el mundo tenían que ver con un verdadero conflicto entre democracia y comunismo

... con causas socioeconómicas que obligan a pensar en mejorar el nivel de vida a través de una mejor repartición de la riqueza con justicia social. Y si eso se logra, mejorarán inclusive los ingresos de los industriales, se superará el subdesarrollo y se ganará la batalla contra el comunismo, que es la reacción frente a esa infrahumana condición de miseria que sufren muchos ciudadanos²³.

Recordaba el ministro que existía dentro de la junta directiva del INCORA un representante de las fuerzas armadas que debería estar presionando para que los proyectos se ejecutaran prontamente²⁴, y para ello recomendaba una estrategia poco convencional: la creación de organismos paramilitares voluntarios que aceleraran la colonización y la producción agrícola de las tierras ociosas que rodearan los centros de consumo existentes en el país. La idea que, al parecer, la traía después de una visita a Israel, tuvo graves consecuencias para el país especialmente a partir de los años ochenta, efectivamente con la incursión del paramilitarismo, no como voluntario en la colonización, sino como fuerza contrainsurgente que asesinó, despojó y desplazó a centenares de colonos que años atrás habían recibido parcelas para su subsistencia. No obstante, las críticas que aparentemente hizo Ruíz Novoa al INCORA fueron tomadas y apoyadas por el mismo ministro de agricultura, Virgilio Barco²⁵.

Capacitación de los futuros funcionarios

Uno de los esfuerzos institucionales necesarios para poner en marcha la reforma consistió en la urgente preparación profesional del personal que se encargara de la ejecución de los proyectos para la colonización en las regiones seleccionadas; no obstante, la tarea no sería tan sencilla, puesto que el país para ese momento tenía un gran déficit de profesionales. En un balance realizado en 1963 se evidenció la precaria situación del país al no contar con suficientes profesionales que atendieran las necesidades del agro. Para cuarenta mil kilómetros cuadrados en cultivos agrícolas y casi trescientos mil en pastos, el país no contaba siquiera con ochocientos agrónomos; para atender a más de quince millones de vacunos y una gran población avícola, porcina, ovina, caballar, no llegaban a cuatrocientos los veterinarios. Cuando en los países más avanzados existían diez profesionales y técnicos por cada mil trabajadores del

23 «El gobierno está frenado por los que influyen, dice Ruiz Novoa», *El siglo*, domingo 10 de mayo de 1964.

24 Las propuestas estratégicas del general Ruiz Novoa articularon las políticas estatales desarrollistas con medios estrictamente militares, siendo uno de los primeros oficiales en combatir a las FARC bajo el polémico Plan LASO. Para conocer más acerca de su historial militar ver Philippe Dufort, «Las políticas desarrollistas de Alberto Ruiz Novoa a principios de 1960: ¿Se podría haber evitado medio siglo de guerra?», *Estudios en Seguridad y Defensa* 8, n.º.16 (2013): 29-45.

25 «Nuevas medidas propondrá Barco para agilizar la reforma agraria», *El Espectador*, mayo de 1964, AGN, Fondo Camilo Torres Restrepo, caja 11, carpeta 3, folio 176.

campo, en Colombia la proporción era de uno por cada diez mil²⁶.

Pero no únicamente Colombia tenía tal inconveniente. En el informe de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en el mismo año, se señaló que los problemas más graves de casi todos los países para poner en marcha la reforma eran dificultades financieras y deficiencias de recursos técnicos, debido a que ambas acciones requerían de grandes inversiones y de un considerable número de especialistas en varios niveles, con gran atención en el sector que correspondía a la preparación de técnicos de nivel medio y sobretodo inferior, grupo de la mayor importancia porque su tarea específica era la de trabajar en contacto directo con el campesinado²⁷.

En el informe *Necesidades de personal técnico para un programa de reforma agraria en Colombia*, se mencionó el esfuerzo por traer al país personal experto que capacitara a los futuros funcionarios del INCORA, principalmente en las siguientes ramas: fotointerpretación; química y clasificación de suelos; cartografía y reconocimiento; geología; conservación de suelos, drenaje y desalinización; alinderamiento, títulos y avalúos; economía agrícola para la planificación de fincas, hogares y crédito supervisado; cooperativismo y desarrollo de la co-

26 Camilo Acero, «Reforma agraria y poder estatal: el desarrollo y declive de las capacidades infraestructurales en el sector agropecuario 1958-1980» (tesis de Maestría en Estudios Políticos, Universidad Nacional de Colombia, 2018), 52. El déficit de personal también fue característico en la reforma agraria de Bolivia, lo que la hizo retrasar su proceso de ejecución en casi 7 años. Ver: Carrol, «El problema de la Reforma agraria en la América Latina...».

27 Organización Internacional del Trabajo, *Reunión técnica sobre formación profesional y empleo en el medio rural en relación con la Reforma Agraria*, Caracas, 1963, AGN, Fondo Camilo Torres Restrepo, caja 6, carpeta 2. En este mismo informe se resaltan los esfuerzos en diversos países latinoamericanos por la creación de centros e instituciones de educación formal para la formación de profesionales en asuntos agrarios y en la capacitación a campesinos. Por enumerar algunos: **Bolivia:** El Ministerio de Asuntos Campesinos hasta 1963 organizó 280 centros rurales donde los alumnos recibían formación agrícola a nivel elemental, y al parecer todas las universidades contaban con programas de formación agrícola. Se resaltaba el Politécnico Rural de Paracaya, donde el desarrollo de la artesanía rural, la colonización de nuevas tierras y las pequeñas industrias rurales eran objeto de estudio a fin de tratar de disminuir la presión demográfica de las regiones del altiplano. **Chile:** 33 escuelas agrícolas de nivel medio, escuelas latinoamericanas de graduados y de estudios sindicales, algunas universidades con programas de ingeniería agrónoma y veterinaria. Entre los institutos dedicados a la capacitación para los campesinos se resaltaron el Instituto de Educación Rural, el Instituto de Educación Popular y el Instituto de Desarrollo Agropecuario. **Ecuador:** cuatro universidades agronómicas, dos dedicadas a la formación de técnicos especialistas en cultivos de sierra y las otras dos en cultivos tropicales. Se resaltó la labor de la Misión Andina en las comunidades agrícolas serranas. **México:** universidades agronómicas y escuelas técnicas para la formación de personal técnico especializado como topógrafos, censadores, dibujantes, dictaminadores, oficiales de estudio, consejeros agrarios, jefes de zona ejidal, jefes de zona de fomento agrícola y procuradores agrarios; y desde 1963 la Secretaría de Educación Pública inició un programa de establecimiento de centros de preparación técnica de tipo agrícola e industrial; se resalta también la labor del Instituto Indigenista. **Perú:** particular mención a la Universidad Agraria de La Molina por la formación de técnicos de nivel superior y medio, con esfuerzo en impartir materias como economía agraria, sociología rural, economía familiar rural y el estudio de los problemas planteados por la reforma agraria o por la colonización. El Servicio de Investigación y promoción agraria fue el encargado de la formación del campesino. Finalmente, **Venezuela** contaba con 3 facultades de agronomía, una de veterinaria, numerosos planteles para la enseñanza a nivel medio e inferior dedicados principalmente a la formación de técnicos especializados en cultivos típicos. El trabajo del Instituto Nacional de Cooperación Educativa capacitó a más de mil guías que trabajaron en contacto directo con los agricultores. El instituto de Bienestar Rural también aportó en materia de extensión agrícola.

munidad. Además, se sugería que dichos expertos ya contasen con experiencia reconocida en procesos similares en países como Italia, Estados Unidos, Costa Rica y Chile, o que estuviesen trabajando en entidades reconocidas internacionalmente como la FAO²⁸.

En ese sentido, se recurrió a una serie de capacitaciones impartidas a los funcionarios que ingresarían a laborar en entidades como el INCORA y la Caja Agraria. Ellos tendrían que defender las bondades de la colonización frente a los campesinos, pero sobre todo reiterarles lo imprescindible que era que ellos permitieran, acataran y adoptaran las orientaciones del INCORA, con las que se podrían lograr cambios no solo en lo concerniente a cómo trabajar la tierra, sino en aspectos culturales, de convivencia y hasta de hábitos personales que mejorarían significativamente su calidad de vida. Dichas capacitaciones estuvieron principalmente a cargo de instituciones nacionales como la Escuela Superior de Administración Pública (ESAP) y la Facultad de Sociología de la Universidad Nacional, con el apoyo de entidades externas como la FAO²⁹, el BID, las fundaciones Rockefeller, Ford y Kellogg's, que no solo brindaron su apoyo en la capacitación y formación de técnicos encargados de la ejecución de la reforma, sino que mostraron su beneplácito en la creación del INCORA y del Instituto Colombiano Agropecuario (ICA)³⁰.

Gran parte de esas capacitaciones se desarrollaron entre 1961 y 1965 con diversos objetivos y en diferentes regiones del país, especialmente en las que se tenía previsto implementar proyectos de colonización tomando en cuenta, como elemento favorable, que a la par que se capacitaba a los funcionarios y se iban adelantando los proyectos agrarios. A continuación, se mencionan algunas capacitaciones.

La ESAP fue la entidad a la cual Alberto Lleras Camargo le encargó la misión de programar la realización de la reforma agraria en asuntos de formación y capacitación técnica; en este orden de ideas, la entidad organizó varias capacitaciones. Siendo tal vez una de las primeras previstas para poner en marcha la reforma agraria en Colombia, a mediados de 1961 estructuró un programa para la constitución de equipos de trabajo que se encargaran de brindar las orientaciones necesarias a las familias adjudicatarias de tierras. Los aspirantes deberían ser graduados en recursos naturales, expertos agrícolas, normalistas, o en su defecto con estudios de secundaria finalizados. Los conocimientos que adquirirían durante los dos meses contemplados para su capacitación incluían un conocimiento básico –pero útil– acerca de acción comunal; aspectos sociales, económicos, técnicos y jurídicos de la reforma agraria; estudios

28 «Informe de Camilo Torres, Aristóbulo Pardo y Gerardo Tamayo a la ESAP, Comisión encargada de estudiar las necesidades de personal de campo para la reforma agraria en Colombia», AGN, Fondo Camilo Torres Restrepo, caja 5, carpeta 1, 25 agosto de 1961.

29 Durante la XVII sesión del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas en 1954, se debatió el papel de las agencias responsables de la reforma agraria. Durante este evento se protocolizó a la FAO como la principal agencia responsable de la reforma agraria a escala global. Sus funciones fueron la organización de seminarios, capacitaciones, centros educativos, promoción de investigaciones, disseminación de información y asistencia técnica sobre la reforma agraria. Jhon Heiver Florián, «Reforma Agraria y Alianza Para el Progreso en Colombia 1960-1967», (tesis de Maestría en Historia, Universidad Nacional de Colombia, 2013), 100. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/48531/468453.2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

30 «Técnicos norteamericanos se vinculan a la realización de la reforma agraria», AGN, Fondo Camilo Torres Restrepo, caja 5, carpeta 1.

comparativos de la misma en diversos países; cooperativismo y mercadeo; trabajo de grupo y relaciones humanas; cívica; descentralización y coordinación administrativa, geográfica y técnica de Colombia, y estructura del municipio y entidades autónomas regionales³¹.

Se esperaba la capacitación de por lo menos 80 personas que cumplieran con los requisitos y decidieran viajar a cada una de las regiones donde se implementarían los proyectos de colonización. El equipo se componería de dos promotores de acción comunal, dos expertos en planeación de fincas y crédito supervisado, dos expertos en reconocimiento de suelos y alindramiento, dos mejoradoras de hogar y un coordinador del equipo. Se preveía la conformación de 20 equipos, y cada uno tendría que orientar a por lo menos 300 familias en aspectos como la productividad, el manejo de su crédito y el progreso de sus hogares. El equipo no podría cumplir con funciones de salud y educación³².

Por su parte, el INCORA por conducto de la ESAP impartió un curso de cooperativismo y promoción hacia la reforma agraria en los Llanos Orientales a inicios de marzo de 1963 y bajo la dirección del mismo Camilo Torres Restrepo. Se esperaba la asistencia de 51 delegados de 50 municipios y corregimientos del oriente de Boyacá, Arauca y Casanare, para iniciar estudios durante 15 días en los que el sostenimiento y traslado de los asistentes corrió por cuenta del INCORA. El curso incluía, entre las materias de estudio, un completo análisis de los alcances de la Ley 135, su filosofía, su influencia en el desarrollo agrario y en las técnicas de cultivo, a cargo de siete profesores especializados³³.

Ahora bien, el «IV Curso Internacional sobre aplicación de la Reforma Agraria» se convirtió en uno de los espacios de gran asistencia por parte de profesionales interesados en conocer los aspectos más importantes de la reforma agraria, a partir de la socialización de experiencias de países en los que ya se venía aplicando programas de reestructuración en la tenencia de la tierra. La sede del curso en 1963 fue Colombia, ya se había desarrollado en Costa Rica, Chile y Brasil. Fue patrocinado por la FAO, el INCORA, la ESAP y el BID³⁴, tuvo como objetivo principal ampliar el enfoque de la reforma hacia aspectos sociales con la idea de que los profesionales asistentes comprendieran la psicología del campesino y el papel que podían desempeñar en el progreso de la misma, haciendo énfasis además en la necesidad de constituir organizaciones campesinas bajo la figura de cooperativas y sindicatos, estrategia que fue

31 «Seminario de administración social. Entrenamiento de funcionarios de acción comunal para la reforma agraria», AGN, Fondo Camilo Torres Restrepo, caja 5, carpeta 1, folios 145-154. Cabe señalar que entre los organizadores del seminario se encontraban Camilo Torres Restrepo y Orlando Fals Borda.

32 «Informe del seminario de administración social de la ESAP presentado a Alberto Lleras Camargo», Bogotá, septiembre 6 de 1961, AGN, Fondo Camilo Torres Restrepo, caja 5, carpeta 1, folios 155-161.

33 «Curso sobre la reforma agraria dictará el INCORA en los Llanos», AGN, Fondo Camilo Torres Restrepo, Caja 5, Carpeta 1, folio 139.

34 En esta ocasión, el BID tuvo una participación significativa en la organización del evento con el aporte del 50 % del costo total del curso en la otorgación de 28 becas para los asistentes y gastos administrativos generales. Además de la presencia del coordinador del banco, René Benalcázar, quien manifestó su preocupación en lo referente al proceso legal de expropiaciones contemplado en la ley 135, aludiendo que él mismo lo encontraba demasiado demorado debido al largo trámite que en la ley se exponía; sin embargo, reconocía que finalmente la bondad de la ley no dependía de ella misma sino de la voluntad y capacidad de hacerla cumplir. «Funcionario del BID anota fallas a la reforma agraria colombiana», AGN, Fondo Camilo Torres Restrepo, caja 11, carpeta 3, folio 72, diciembre 4 de 1963.

adoptada por el INCORA y que fue fuertemente desarrollada después de 1968 con la creación de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC) y las Juntas de Acción Comunal (JAC) en los diferentes frentes de colonización.

Precisamente uno de los mayores esfuerzos fue el programa de organización campesina conformada para orientar lo que sería la ANUC, que consistió en la capacitación de los funcionarios del sector público agropecuario que se convertirían en los promotores de las asociaciones campesinas a nivel local y nacional. Dicha capacitación, a cargo del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), se centró en la divulgación de los objetivos de la organización campesina y se ofreció en diversas regiones del país, con cuatro centros agropecuarios. Se organizó en grupos de trabajo integrados por un abogado, un sociólogo y un comunicador. En su totalidad eran cincuenta cursos en los que se esperaba la participación de alrededor 1034 profesionales y 1862 funcionarios del nivel medio³⁵.

Desde el sistema de educación formal del país fue importante el trabajo mancomunado entre el INCORA y el Ministerio de Educación (MEN), que fue capaz de dimensionar la carencia de profesionales y las necesidades inmediatas del país para poner en marcha los proyectos agrarios. El esfuerzo provino principalmente de regiones en las que se proyectaban colonizaciones y parcelaciones, por lo que se le apostó a la creación de programas de educación superior que respondieran a la demanda de profesionales en áreas específicas como Topografía, Ciencias Agropecuarias, Veterinaria, Sociología, entre otras, y poner el conocimiento científico al servicio de un proyecto colectivo dirigido por primera vez a los sin tierra. Entre la apertura de nuevos programas y el apoyo brindado por el MEN se encontraron: 1) La Universidad del Quindío con la creación de un programa en Topografía³⁶; 2) el otorgamiento de recursos iniciales para la creación del Instituto Técnico Agrícola, adscrito a la Universidad de Nariño; 3) en 1961 la creación de la Facultad de Economía del Hogar en la Universidad de Caldas, como una exigencia externa de la política de la Alianza para el Progreso³⁷ y cuyo objetivo estaría orientado al adiestramiento del personal en lo que respecta a la mejora de las condiciones de vida de la familia campesina; 4) en la misma institución universitaria se creó la especialidad de Zootecnia en la Facultad de Agronomía³⁸; 5) el Instituto Superior de Educación Rural en el municipio de Pamplona, que abrió sus puertas en 1957 con el apoyo técnico de la Unesco ofertando cuatro especializaciones: Agropecuarias, Educación Fundamental, Supervisión Escolar y Cooperativismo, recibiendo en sus inicios a 136 estudiantes becados que posteriormente ingresaron a laborar en entidades como el INCORA y la Caja Agraria³⁹; 6) por último, el Ministerio de Agricultura ayudó en la creación de la Facultad de Socio-

35 Jesús María Pérez, *Luchas campesinas y reforma agraria. Memorias de un dirigente de la ANUC en la costa caribe* (Bogotá: Grupo de memoria histórica, 2010), 65.

36 Programa que le hizo resistencia a las capacitaciones ofertadas por el INCORA, al cuestionarla sobre el corto tiempo de capacitación de un auxiliar de topografía en apenas un semestre, cuando los *pensums* de los programas profesionales en topografía contemplaban la preparación de un auxiliar en mínimo cuatro semestres. «Los topógrafos se oponen a un proyecto del INCORA», recorte de prensa de 28 de septiembre de 1962, AGN, Fondo Camilo Torres Restrepo, caja 5, carpeta 1.

37 «Historia de la Universidad». Universidad de Caldas, acceso el 26 de mayo de 2020, <http://www.ucaldas.edu.co/portal/historia-de-la-universidad/>.

38 Acero, *Reforma agraria y poder estatal*...66.

39 «El instituto de educación rural de Pamplona», AGN, Fondo Camilo Torres Restrepo, caja 11, carpeta 3, folio 51.

logía de la Universidad Nacional por cuanto se consideraba que no se conocía la realidad de las áreas campesinas y, si se quería llevar a cabo una reforma agraria, era «indispensable averiguar sus reacciones, sus prejuicios, sus creencias, su sistemas de trabajo, etc». Fue una de las instituciones más comprometidas con la expansión de los principios metodológicos del desarrollo comunal y a partir de 1963 se encargó de dirigir los cursos de preparación y adiestramiento de los promotores regionales y locales de la División de Acción Comunal y de todos los empleados públicos que participaran en los programas de esta dependencia⁴⁰.

De la misma manera, el BID propuso una metodología de acción para la realización de estudios teóricos. Fue así como se creó el Centro Interamericano de Reforma Agraria (CIRA) en la Ciudad Universitaria de Bogotá en cooperación con la Universidad Nacional de Colombia y el INCORA. Para finales de 1963, había ofrecido diez cursos internacionales y dos nacionales, así como cursos para ejecutivos de la reforma agraria, curas párrocos y directores de cooperativas. Esta nueva entidad concentró la mayor parte de las funciones a capacitaciones y adiestramiento del personal profesional de las instituciones nacionales de reforma agraria, colonización y parcelaciones. De igual manera, hizo un esfuerzo por examinar los casos concretos en cada país, para avanzar no solo en la instrucción, sino adicionalmente en metodologías con enfoques interdisciplinarios⁴¹.

Pese a los grandes esfuerzos formativos, aún era precaria la profesionalización en otras ramas como el Derecho. En 1968 se aseguraba que el INCORA apenas contaba con 20 profesionales que no se sabía si eran abogados, quienes tendrían que acompañar a 200.000 reclamantes de tierras en lo concerniente a los procesos de adjudicaciones y titulaciones; en términos relacionales, sería un profesional por cada 10.000 campesinos⁴², lo cual era insostenible. Muchos analistas concordaron que si no se lograba la finalización de los proyectos en su totalidad era por falta de tiempo y de personal capacitado para su ejecución. Además, la entidad carecía de estudios técnicos sobre suelos, fuentes de agua, vientos, clima, y aprovechamiento de recursos por parte de la población.

No obstante:

Los buenos resultados que trajo esta campaña masiva de capacitación de personal técnico para la reforma se corroboran si se toma en consideración que ésta se prolongó hasta los años setenta, se desarrolló en diferentes regiones del país y también fue adoptada por otras agencias como el Ministerio de Agricultura⁴³.

El turno para el proceso formativo les correspondía ahora a los nuevos propietarios de tierras.

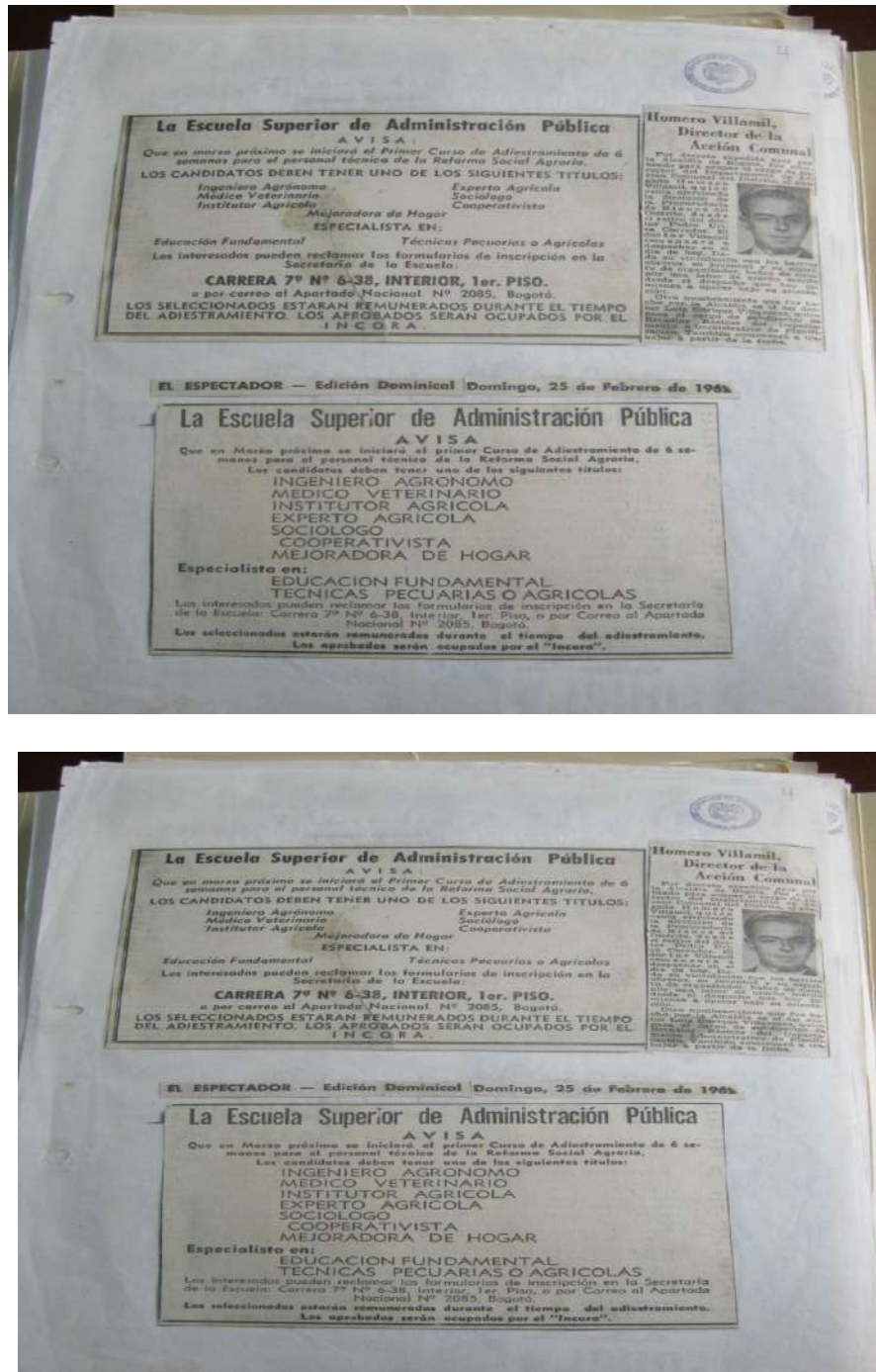
40 Daniela Monroy, «Del Desarrollo de la Comunidad a la Acción Comunal, 1958-1968» (tesis en Historia, Pontificia Universidad Javeriana, 2019), 83.

41 Florián, «Reforma Agraria y Alianza Para el Progreso en Colombia 1960-1967», 101.

42 Feder, *Violencia y despojo del campesino...* 245.

43 Acero, «Reforma agraria y poder estatal: el desarrollo y declive de las capacidades infraestructurales en el sector agropecuario 1958-1980», 81.

Figura 1 y 2. Avisos de la ESAP invitando a profesionales a capacitaciones para acceder como funcionarios de INCORA



Fuente: AGN, Fondo Camilo Torres Restrepo, caja 11, carpeta 3, folio 4.

La educación para los campesinos y sus familias, ¿antes o después de darles tierra?

Uno de los indicadores que subsumían al país bajo el indiscriminado calificativo de «subdesarrollado» era el del alto índice de analfabetismo, especialmente entre la población campesina. Por lo que la educación entraba en una de las primeras necesidades, y con ella se esperaba que pudiese contribuir al desarrollo socioeconómico del país y a un cambio en la mentalidad y cultura del campesino, alejándolo del peligro que representaba las ideas comunistas que se contraponían a los principios básicos de democracia y progreso. Para presidentes como el conservador Guillermo León Valencia (1962-1966):

Solo la educación alumbra con la llama de la sabiduría las tinieblas en que se debate la inmensa masa de los pueblos latinoamericanos, porque solo a través de la educación el hombre tiene conciencia plena de sus derechos y es capaz de saber qué le conviene hacer y qué debe evitar⁴⁴.

Se refería al papel que debía cumplir la educación en la formación de campesinos y colonos beneficiarios de los proyectos de colonización.

También para organismos internacionales como la OIT y la Unesco, el éxito de los programas de reforma agraria y colonización dependía del mejoramiento integral de los campesinos beneficiarios y sus familias, lo que se lograría no solo con la adjudicación de tierras, sino siendo receptores de una adecuada capacitación técnica y una eficiente formación. El aprovechamiento de las tierras y la apertura de nuevos frentes de trabajo requería que el gobierno diera un viraje a los sistemas de educación agrícola con la conformación de centros de entrenamiento, granjas de experimentación y en general con la formación técnica que requerían los campesinos⁴⁵.

El tema educativo fue bastante debatido y prueba de ello aparece en reflexiones de algunos académicos y congresistas de la época. Tal es el caso de Octavio Arizmendi Posada, representante a la Cámara por el partido conservador (1962-1966), quien planteó que la relación de la reforma agraria con la educación se estaba pensando desde dos tesis contrapuestas: los interesados en que la reforma no se realizara o se desviara de sus fines sociales, sosteniendo que había que educar al campesino antes de darle tierra –la SAC por ejemplo–⁴⁶, lo cual tardaría mucho tiempo; y los que afirmaban que ante todo se debía entregar tierra y luego ocuparse de brindar educación a los nuevos propietarios. Sin embargo, el mismo congresista señaló que

...una cosa es elevar los ingresos de la familia campesina y otra cosa es lograr que esos mayores ingresos se traduzcan en mejores condiciones de vida: mejor salud, nutrición balanceada, viviendas más confortables, eficientes servicios colectivos, mayor esco-

44 «Discurso de Guillermo León Valencia durante la instalación del III Congreso Nacional Campesino en presencia de invitados especiales y miembros del ejecutivo», recorte de prensa, AGN, fondo Camilo Torres Restrepo, caja 11, carpeta 3.

45 «Proyecto de reforma agraria del gobierno», *El Campesino*, 8 de febrero de 1959.

46 «¿Cuál es la reforma agraria que nos van a dar?», *El Campesino*, Bogotá, 26 de junio de 1960.

laridad, etc. Lograr mayores ingresos mediante la entrega de la tierra y la provisión de crédito, por ejemplo, es un cambio socioeconómico: lograr mayor productividad mediante la adopción de nuevas prácticas y obtener que los mayores ingresos se conviertan en mejores niveles de vida es un cambio cultural y no se logra sino por vía de la educación⁴⁷.

No obstante, tanto detractores como defensores de la reforma, expertos, analistas y comunidad internacional concordaron en que era indispensable enseñarle al campesino las prácticas agrícolas modernas, el funcionamiento administrativo y comercial de las cooperativas, el mecanismo del crédito supervisado, el mejoramiento de su hogar, etc. Para que al cabo de un lapso se despertara, en él y en su comunidad, un movimiento con fuerza propia y ascendente para el mejoramiento del nivel de vida individual y colectivo⁴⁸.

Siendo así, la propuesta más adecuada fue la de llevar el proceso educativo simultáneo a la implementación de los proyectos de reforma agraria⁴⁹, dirigida a los campesinos adultos, que en su mayoría se encontraban en edad productiva (menores de 40 años), fuera de las aulas y llegando a su propio entorno. En esta medida, era elemental realizar un cambio en los métodos tradicionales de capacitación, que para entidades como la OIT resultaban ser demasiado lentos, dado el apremio para solucionar las necesidades latinoamericanas en escenarios rurales. Por tanto, se requería adaptar los sistemas de formación a la cultura e idiosincrasia de las comunidades, de los campesinos, de los indígenas, sus hábitos, y en general a su sincretismo cultural⁵⁰. La OIT consideró conveniente la publicación de manuales para la enseñanza de las actividades agrícolas en su grado elemental y medio, y en el idioma propio de cada país. Adaptó los programas teóricos a las condiciones del agro, dotando de parcelas y equipo técnico a dichos establecimientos para la realización de prácticas de parte de estudiantes que egresarían de instituciones educativas encargadas de impartir una formación relacionada con los programas agrarios, y organizando bibliotecas con literatura sobre reforma agraria y formación profesional⁵¹.

Una parte del proceso de alfabetización vino de parte de los Cuerpos de Paz, impuesto por el gobierno estadounidense a los países latinoamericanos para apoyar los programas de modernización que se adelantaban en el marco de la Alianza para el Progreso. Los jóvenes estadounidenses que viajaron a Latinoamérica trabajaron con instituciones públicas y privadas en el área educativa para formar líderes comunales y formas de organización vecinal siguiendo la experiencia norteamericana en barrios marginales. Se estima que llegaron alrededor de 20.000 jóvenes entre 1961 y 1970, y los países que más voluntarios acogieron fueron Colombia, Brasil, Chile y Perú⁵².

47 Octavio Arizmendi, «Educación y reforma agraria», AGN, Fondo Camilo Torres Restrepo, caja 11, carpeta 3, folio 53.

48 Darío Bautista, «La reforma agraria, una revolución pacífica», *El Espectador*, 29 de julio de 1962.

49 En otra reflexión del mismo congresista deja entrever un afán por ejecutar la reforma agraria lo más pronto posible, «de una forma pacífica antes de que se imponga una revolución agraria sangrienta». «Cómo va la reforma agraria parte II», AGN, Fondo Camilo Torres Restrepo, caja 11, carpeta 3, folio 125.

50 OIT, *Reunión técnica sobre formación profesional...*

51 OIT, *Reunión técnica sobre formación profesional...*

52 Monroy, «Del Desarrollo de la Comunidad a la Acción Comunal, 1958-1968», 27.

Sin embargo, se pone de manifiesto la importancia de la extensión rural y de la acción comunal como el método más adecuado para lograr los fines educativos:

La extensión es un método informal de educación fundamental de adultos basado en lograr que la gente aprenda haciendo; para ello se propone afianzar el vínculo entre el hombre y la tierra; su táctica es ayudar a la gente a ayudarse a sí misma. Como medios, la extensión agrícola emplea las demostraciones de método y resultado, las fincas piloto, las ayudas audiovisuales, los cursos para líderes, los medios de divulgación, los clubes agrícolas, etc., poniendo su acento en la comunidad local⁵³.

El método más apropiado, efectivo y recordado aún por varias generaciones de campesinos colombianos, fue el proporcionado por la Acción Cultural Popular (ACPO), fundación de origen católico. Adelantó un ambicioso programa de educación a distancia para adultos campesinos denominado «Educación Fundamental Integral», entendida como:

El mínimo de conocimientos generales que tiene por objeto ayudar a los niños y a los adultos que no disfrutaban de las ventajas de una instrucción escolar, a comprender los problemas peculiares del medio en que viven, a formarse una idea exacta de sus derechos y deberes individuales y cívicos y a participar eficientemente en el progreso social y económico de la comunidad a la que pertenecen⁵⁴.

La Educación Fundamental Integral que propuso la Iglesia se basó en un sistema combinado de medios y en un programa de formación a líderes campesinos⁵⁵, que consistió en brindar una serie de prácticas, ideas y contenidos a los beneficiarios de los cursos para crear pautas de pensamiento, formas de comportamiento y actitudes que contribuyeran a generar competencias y capacidades para la gestión y solución de las necesidades propias del entorno rural⁵⁶. Dicha iniciativa pretendió en gran medida suplir la escasez de maestros en las zonas rurales del país, con contenidos que pudiesen llegar masivamente a los campesinos que les urgía aprender a leer y a escribir. Se complementaba el aprendizaje con aspectos de la matemática básica, el cuidado de la salud, el manejo de la economía, el trabajo y la espiritualidad en seis asignaturas: alfabetización, charlas de hogar, catecismo, cívica, aritmética y cursos campesinos.

Para la Iglesia era incompleto el proyecto de reforma agraria del gobierno que solo contemplaba tres aspectos: educación, seguridad y tierras. Exigían que se tuviera en cuenta otras problemáticas que aquejaban a las comunidades campesinas tales como la higiene, la salud, la vivienda, el equilibrio económico entre el sector social y el agropecuario, la confi-

53 Arizmendi, «Educación y reforma agraria», AGN, Fondo Camilo Torres Restrepo, caja 11, carpeta 3, folio 53.

54 «Dos bloques se enfrentan en la reforma agraria», *El Campesino*, Bogotá, 9 de abril de 1961.

55 María José Acevedo y Soraya Maité Yie, «Nos debemos a la tierra. El Campesino y la creación de una voz para el campo, 1958-1962», *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* 43, n.º.1 (2016):165- 201.

56 Manosalva, «Historia del Semanario», *El Campesino*... 54-89.

guración sociológica y demográfica, la carencia cultural y técnica⁵⁷. El proyecto educativo abanderado por ellos fue bastante insistente en afirmar que, si bien las leyes y hasta la misma coacción oficial podían ser utilizadas para cambiar la distribución de la propiedad en Colombia, de nada servía si el campesino no ampliaba sus conocimientos y no aprovechaba mejor su tiempo para cultivar y producir más, y si no hacía uso de los créditos para invertir en sus parcelas⁵⁸. El campesino debía estar preparado para las transformaciones agrarias, lo que justificaría que la tierra se le entregara una vez adquiriera los conocimientos suficientes.

El 14 de febrero de 1962, el primer gobierno del Frente Nacional, en cabeza del presidente Alberto Lleras Camargo, ratificó su apoyo decidido a la misión de ACPO:

... si a la soledad del campesino se suma el aislamiento de su ignorancia la situación no es menos dura. La educación fundamental o elemental es indispensable para sostener una mínima capacidad económica. Si no lee, escribe, suma, resta, multiplica y divide; si no sabe manejar sus máquinas sin ayuda ajena, aplicar abonos, comunicarse con quienes ensayan nuevos métodos, entrar en contacto con las fuentes de ayuda y crédito oficial, es forzosamente un ser inferior en la comunidad⁵⁹.

ACPO se valió principalmente de dos herramientas para la transmisión de contenidos: la radio y la prensa. La primera consistió en la creación de una red de escuelas radiofónicas que impartieron cursos de formación básica campesina por medio de la emisora *Radio Sutatenza*. El proyecto consistió en entregar radios receptores transistorizados a la mayor cantidad de campesinos posible, que para la fecha de estudio eran aproximadamente 8.086.542 campesinos de los 13.997.650 habitantes del territorio colombiano en total. La misma Caja Agraria ofreció créditos y facilidades de pago a los campesinos para que pudieran adquirirlos «con una cuota inicial de 45 pesos y con plazo hasta de 10 meses para pagar el valor total de este moderno medio de comunicación y educación»⁶⁰. Con las escuelas radiofónicas, se logró en 1960 la constitución de 450 Juntas Veredales lideradas por los sacerdotes de cada vereda, y la alfabetización de miles de campesinos a través de los programas radiales⁶¹.

La segunda herramienta, la prensa, se materializó en el semanario *El Campesino*, en el que se instruyó sobre cómo mejorar las viviendas y los cultivos en la organización comunitaria para la puesta en marcha de proyectos para construir puentes, alcantarillados, escuelas, huertas, granjas y caminos veredales. Una de las estrategias del periódico fue la invitación a la lectura grupal; es decir, quien supiera leer lo hacía en voz alta para grupos grandes. *El Campesino* ayudó a movilizar los valores y creencias católicas en un momento en que la Iglesia vio amenazada su hegemonía sobre los sectores rurales por el avance del comunismo en la región⁶². Los alejó de esta ideología y propendió porque el campesinado se convirtiera en el

57 «El dilema: ¿reforma agraria o revolución?», *El Campesino*, Bogotá, 10 de julio de 1960.

58 *El Campesino*, Bogotá, 18 de septiembre de 1960.

59 Ayder Berrio, «ACPO y el encuentro de los campesinos colombianos con el papa Pablo VI, 1968», en *Radio Sutatenza: una revolución cultural en el campo colombiano 1947- 1994* (Bogotá: Banco de la República, 2017), 75.

60 «Entusiasmo por el nuevo servicio de la Caja Agraria», *El Campesino*, Bogotá, 4 de agosto de 1963.

61 Monroy, «Del Desarrollo de la Comunidad a la Acción Comunal, 1958-1968», 83.

62 Acevedo y Yie, Nos debemos a la tierra. *El Campesino y la creación de una voz para el campo, 1958-1962*, 165-201.

«agente de su propio desarrollo»⁶³.

Otro de los grandes logros del proceso pedagógico de la ACPO fue la formación de líderes campesinos que luego conformaron Juntas de Acción Comunal, objetivo que también hacía parte de la reforma agraria con el propósito de estimular el desarrollo en las regiones más azotadas por la violencia. Se buscaba organizar a los campesinos para que por iniciativa propia gestionaran proyectos educativos, agrícolas, culturales y de ampliación de infraestructura (vías, servicios públicos y vivienda). Con el fin de impulsar masivamente el programa de Acción Comunal, el Ministerio de Educación dispuso alianzas con universidades públicas y privadas para organizar cursos de capacitación en la labor comunal, ayudándose del material radiodifusor, cinematográfico y cartillas otorgadas por la Unesco y la OEA. Igualmente, el ministerio dispuso que a partir de 1960 todos los planes de estudios universitarios debería tener una instrucción básica de desarrollo comunal, al igual que los cursos dictados a empleados públicos, militares y Policía Nacional. Un tiempo después de conformar los primeros comités veredales que le darían paso a la ANUC, en 1969, el Ministerio de Agricultura en cooperación con el Ministerio de Gobierno realizó 52 cursos en 41 lugares diferentes del país, capacitando a más de 500 dirigentes campesinos⁶⁴.

Desde el sector académico también se llevaron a cabo aportes y debates sobre la puesta en marcha del programa de Acción Comunal. En 1960 los sociólogos Orlando Fals Borda y Camilo Torres Restrepo organizaron en Bogotá el Primer Seminario Interuniversitario de Desarrollo de la Comunidad. Hubo representantes de casi todas las universidades públicas y privadas del país; también asistieron representantes de todos los ministerios, un líder comunal de cada una de las 83 juntas constituidas hasta el momento y delegados de las Naciones Unidas y la OEA. De este seminario, la academia colombiana se comprometió a la preparación de cursos de posgrado y profesionales especializados en la actividad comunal; por ello, se enfocó en la formación universitaria de los licenciados en sociología y asistencia social con énfasis en organización de la comunidad⁶⁵.

Conclusiones

Algunos de los cursos impartidos tuvieron una coordinación interinstitucional. No obstante, la falta de integración de programas fue el mayor problema, pues las acciones aisladas perdían su efecto por falta de continuidad y complemento. Los cursos eran de corta duración sin una sede fija y se dictaban en centros y veredas diferentes. La formación versaba en torno a que los campesinos colonos y sus familias adquirieran conocimientos básicos en capacitación agropecuaria, mecánica, tractorismo, artesanías, industrias menores, modistería, primeros auxilios, nutrición, etc. En su mayoría tenían apenas una duración de 15 días y una capacidad variable entre 15 y 150 alumnos.

63 Manosalva, «Historia del Semanario», *El Campesino*...54-89.

64 Centro Nacional de Memoria Histórica, *Tierras y conflictos rurales. Historia, políticas agrarias y protagonistas* (Bogotá: CNMH, 2016), 330-331.

65 Monroy, «Del Desarrollo de la Comunidad a la Acción Comunal, 1958-1968», 85.

Sin embargo, las necesidades y carencias en materia educativa superaban los esfuerzos institucionales. Las escuelas por lo general apenas contaban hasta tercero de primaria. En algunas regiones eran tan precarias las condiciones que los campesinos tomaban apuntes en trozos de papel y escribían con trozos de carbón⁶⁶. No existió una política educativa específica para la colonización, por lo cual se aplicaron criterios generales sobre contenidos educativos que resultaban extraños e inaplicables para los colonos y sus familias. Esto junto con las condiciones nutricionales y de salud de los niños hizo que, pese a que en muchos casos se cursaron varios años de escuela, no se tradujeran en un aprendizaje real. No se tuvo en cuenta el bagaje cultural que traía consigo los nuevos pobladores, el nivel socioeconómico y educativo, así como la problemática que surgió del cambio de lugar de vivienda, puesto que los pobladores debían hacer un gran esfuerzo de readaptación a un medio diferente.

Respecto a la formación para los hijos de los campesinos, la realidad no fue ajena al panorama anterior. Para 1957, los niños en edad escolar (7-14 años) eran 2.579.405, de los cuales solo el 53 % estaba matriculado en las escuelas primarias; 1.632.742 eran niños que vivían en áreas rurales, y solo el 33,6 % asistía a la escuela. El número de maestros que prestaba su servicio en primaria fue de 35.295, pero para atender a toda la población escolar se requería por lo menos de 30.738 maestros más⁶⁷.

No obstante, el poco conocimiento adquirido por los colonos y campesinos tal vez fue suficiente para lograr su organización, a la par que los forzó a complementar la instrucción con su propia experiencia y con las experiencias de otros sujetos que fueron llegando a los centros de colonización con propuestas más arriesgadas.

Referencias

Fuentes primarias

Archivo General de la Nación (AGN). Fondo Camilo Torres Restrepo.

Fuentes secundarias

Acero, Camilo. «Reforma agraria y poder estatal: el desarrollo y declive de las capacidades infraestructurales en el sector agropecuario 1958-1980». Tesis de Maestría en Estudios Políticos. Universidad Nacional de Colombia, 2018.

Acevedo, María José y Soraya Maité Yie. «Nos debemos a la tierra. El Campesino y la creación de una voz para el campo, 1958-1962». *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* 43, n° 1 (2016): 165- 201.

Arias, Ricardo. «El episcopado colombiano en los años 1960». *Revista de Estudios Sociales*, n°.

66 «Tienen problemas con la Caja Agraria», *El Campesino*, Bogotá, 26 de julio de 1959.

67 «La educación de los niños en escuela primaria», *El Campesino*, Bogotá, 23 de agosto de 1959.

- 33 (2009). journals.openedition.org/revestudsoc/15771.
- Berrío, Ayder. «ACPO y el encuentro de los campesinos colombianos con el papa Pablo VI, 1968». En *Radio Sutatenza: una revolución cultural en el campo colombiano 1947- 1994*. Bogotá: Banco de la República, 2017.
- Carroll, Thomas. «El problema de la reforma agraria en la América Latina». En *Latin American Issues*, A. O. Hirschman, 196. Nueva York: Twentieth Century Fund.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. *Tierras y conflictos rurales. Historia, políticas agrarias y protagonistas*. Bogotá: CNMH, 2016, 330-331.
- Dufort, Philippe. «Las políticas desarrollistas de Alberto Ruiz Novoa a principios de 1960: ¿Se podría haber evitado medio siglo de guerra?». *Estudios en Seguridad y Defensa* 8, n°16 (2013): 29-45.
- Feder, Ernest. *Violencia y despojo del campesino*. México: Siglo XXI Editores, 1975.
- Florián, John Heiver. «Reforma Agraria y Alianza Para el Progreso en Colombia 1960-1967». Tesis de Maestría en Historia, Universidad Nacional de Colombia, 2013. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/48531/468453.2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Giusti, Jorge. «El intento de Reforma Agraria en Colombia». *El Trimestre Económico* 38, n°139 (1971): 107-144.
- Manosalva, Andrés. «Historia del Semanario El Campesino: un periódico católico para el campesinado colombiano, 1958-1990». *Historiela. Revista de Historia Regional y Local*, 12, n°25, (2020): 54-89.
- Martínez, Sandra. «Más allá de la gubernamentalidad: políticas de colonización y desarrollo rural en el piedemonte caqueteño (1960-1980)». *Universitas Humanística*, n°. 82 (2016): 135-162. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh82.gpcd>.
- Monroy, Daniela. «Del Desarrollo de la Comunidad a la Acción Comunal, 1958-1968». Tesis en Historia. Pontificia Universidad Javeriana, 2019.
- Morales, Vanessa. «El fracaso de las reformas agrarias en la Alianza Para el Progreso en Brasil 1964 y Colombia 1962 y las reconfiguraciones en las estructuras agrarias». *Revista de la Red de Intercátedras de Historia de América Latina Contemporánea* 3, n°5 (2015-2016):105-121.
- Ordenes, Mathías y José Díaz. «Cuando la mano de obra se subleva: estrategias terratenientes durante la reforma agraria chilena 1964-1973». *Historia Agraria*, n°74 (2018): 201-30, <https://doi.org/10.26882/histagrar.074e07o>.

- Pérez, Jesús María. *Luchas campesinas y reforma agraria. Memorias de un dirigente de la ANUC en la costa caribe*. Bogotá: Grupo de memoria histórica, 2010.
- Silva, Nurys. «La juventud campesina en los programas de Acción Cultural Popular». *Revista Científica Guillermo de Ockham* 1, n°.12 (2014): 51-63.
- Universidad de Caldas. «Historia de la Universidad». Acceso el 15 de noviembre de 2022. <http://www.ucaldas.edu.co/portal/historia-de-la-universidad/>.
- Zapata, Antonio. *La caída de Velasco. Lucha política y crisis del régimen*. Lima: Taurus, 2018.

Estudios históricos

¿Jardines «botánicos» prehispánicos? Naturaleza como discurso histórico en los casos de Tetzcotzingo y Oaxtepec, México

Pre-Hispanic "botanical" gardens? Nature as historical
discourse in the cases of Tetzcotzingo and Oaxtepec, Mexico

Recibido: 15 de diciembre de 2021

Aceptado: 30 de agosto de 2022

DOI: 10.22517/25392662.24991

pp. 74-96

Pedro Sergio Urquijo Torres*

psurquijo@ciga.unam.mx

<http://orcid.org/0000-0002-7627-5049>

Roberto Israel Rodríguez Soriano*

roberto.rodriguez@uaem.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-7088-103X>

Andrea Berenice Rodríguez Figueroa

andrea.brf@fa.unam.mx

<https://orcid.org/0000-0002-7627-5049>

Licencia Creative Commons
Atribución/Reconocimiento-
NoComercial-SinDerivados 4.0
Internacional — CC BY-NC-ND 4.0.



* Centro de Investigaciones en Geografía Ambiental de la Universidad Nacional Autónoma de México

** Doctor en Filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Doctor en Humanidades por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Investigador Posdoctoral del Centro Interdisciplinario de Investigación en Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos

*** Investigadora de la Facultad de Arquitectura, Centro de Investigaciones en Arquitectura, Urbanismo y Paisaje



Resumen

Se analizan las narrativas históricas de los jardines prehispánicos como representaciones idealizadas del manejo de la naturaleza en los discursos científicistas que los interpretaron como «botánicos». Desde el siglo XIX, la identidad nacional se cimentó sobre la revaloración del pasado prehispánico, tratando de fundamentar raíces del ser mexicano, pero sin desmarcarse de los cánones europeos. La domesticación de la naturaleza no fue ajena a esta forma de interpretar la historia, pues se recurrió a la exaltación de las experiencias de conocimiento sobre la flora o vegetación de las sociedades del pasado. Sin embargo, la lectura que se realizó no consideró necesariamente el contexto espaciotemporal en el que surgieron y adaptó un discurso reivindicatorio de los jardines a las circunstancias del científicismo occidental. Para ejemplificar lo expuesto, se recurre a dos casos de jardines prehispánicos: Tetzcotzingo, estado de México, y Oaxtepec, estado de Morelos.

Palabras clave: historicidad, jardines, científicismo, arquitectura de paisaje.

Abstract

This research analyzes the historical narratives of pre-Hispanic gardens in Mexico as idealized representations of the management of nature in the scientific and nationalist discourses that interpreted them as «botanical». In the 19th century, national identity was based on the revaluation of the pre-Hispanic past, trying to establish the roots of the Mexican being, but without departing from European canons. The domestication of nature was no stranger to this way of interpreting history, as it resorted to the exaltation of the experiences of knowledge about the flora or vegetation of the societies of the past. However, the reading that was made did not necessarily consider the spatiotemporal context in which they arose and adapted a vindictory discourse of gardens to the circumstances of Western scientism. To exemplify the above, two cases of pre-Hispanic gardens are used: Tetzcotzingo, state of Mexico, and Oaxtepec, in Morelos.

Keywords: Historicism, scientism, prehispanic gardens, landscape architecture.

Introducción

Las identidades son atributos de los seres sociales y conllevan criterios o convenciones respecto a la inclusión y la exclusión cultural. Las identidades colectivas pueden ser voluntarias –como las simpatías políticas– o adscriptivas –como aquellas que otorgan una nacionalidad–. Cuando se alude a la identidad nacional, se remite a un nivel comprensivo cuyos criterios están institucionalizados por los Estados. Este tipo de identidad establece convenciones que definen, mediante referentes históricos, el *ser* y *deber ser* de los individuos que comparten una entidad soberana y a partir de la cual se fincan fronteras geopolíticas e ideológicas¹.

Desde finales del siglo XIX, la identidad en México se cimentó sobre una historia oficializada que postulaba como origen de la mexicanidad un glorioso pasado indígena prehis-

1 José del Val, *México, identidad y nación* (México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2004), 49-65; Federico Navarrete, *Las relaciones interétnicas en México* (México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2008), 24-25.

pánico, evidente en los testimonios históricos y arqueológicos de las civilizaciones mexicas y mayas, particularmente. Se trataba de una reivindicación de diferentes expresiones culturales prehispánicas, entonces interpretadas como «clásicas», en una analogía con las tradiciones grecolatinas. Esa interpretación de la historia postulaba que el *ser mexicano* contemporáneo abrevaba lo mejor de las civilizaciones indígenas del pasado y del proceso de asimilación de la cultura occidental, a partir del establecimiento de la Colonia. Así, el mexicano era el resultado de un proceso de mestizaje que reconocía la grandeza original previa a la irrupción española, pero sin desmarcarse de la modernidad europea, lo cual permitía a las elites gobernantes mantener el lazo imaginario del *ser occidental*².

Esta narrativa positivista no fue ajena a la interpretación de la domesticación o manejo de la naturaleza, en el caso específico del estudio de jardines. En concordancia con el discurso y con esa interpretación de la historia que se heredó desde finales del siglo XIX, la idea de continuidad de larga data y de paralelismos con las ciencias y humanidades occidentales continuó presente a lo largo del siglo XX e incluso perduró hasta tiempos muy recientes. En específico, en arquitectura de paisaje, como en otras disciplinas, se estimuló el estudio histórico de los jardines «botánicos» prehispánicos. Por mencionar algunos casos, Maite Lascuráin argumentó la presencia de estos desde tiempos inmemoriales y mostró un recorrido histórico lineal³. Por su parte, Cetzal-Ix y Eliana Noguera-Savelli indicaron que el sitio arqueológico de Tetzcotzingo, en el estado de México, era el jardín botánico más antiguo de México⁴. Asimismo, Doris Heyden, basándose en los trabajos de Del Paso y Troncoso, indicó que «los del México antiguo eran verdaderos jardines botánicos, que tenían clasificadas las plantas de una manera científica»⁵. Ramona Pérez Bertruy señalaba que en la época prehispánica «el adelanto de las ciencias, principalmente la botánica y la zootecnia, así como la agricultura y sobre toda la floricultura, permitió el desarrollo de la jardinería como un arte, lo que hizo posible la creación de jardines botánicos y parques zoológicos»⁶. Con este argumento, Pérez Bertruy refirió que el jardín de Oaxtepec, en el estado de Morelos, «era una especie de jardín botánico tropical y, posiblemente, el primero de su tipo que existió en el continente americano, y en donde se hacían estudios con plantas exóticas traídas de otras comarcas»⁷.

Diversos especialistas interpretaron entonces esos espacios descritos en las fuentes históricas como jardines específicamente botánicos, en términos del cientificismo moderno y contemporáneo. Estas posturas plantearon que en los tiempos previos a la irrupción española las plantas se clasificaban mediante formas y criterios taxonómicos acordes a los fines científicos occidentales de los siglos XVIII y XIX. Algunos de estas mismas interpretaciones asumieron que las sociedades prehispánicas clasificaban las plantas de acuerdo con conven-

2 José Alejos García, «Identidades Negadas. Etnicidad y nación en Guatemala», en *La construcción de la nación y la representación ciudadana en México, Guatemala, Perú, Ecuador y Bolivia*, comp. por C. Dary (Guatemala, Flacso-Guatemala, 1998), 247-271.

3 Maite Lascuráin, «Quinientos años de jardines botánicos en México», en *Jardines botánicos en México*, coord. por E. Vovides, E. Linares y R. Bye (México: Secretaría de Educación de Veracruz, 2010), 61-67.

4 William Cetzal-Ix y Eliana Noguera-Savelli, «Jardines prehispánicos de México», *Desde el Herbario CICY*, n.º 6 (2014): 109-110.

5 Doris Heyden, «Jardines botánicos prehispánicos», *Arqueología Mexicana* 10, n.º 57 (2002): 23.

6 Ramona Pérez, «Vergeles mexicas», *Boletín del Instituto de Investigaciones Bibliográficas* 9, n.ºs 1-2 (2004), 171.

7 Pérez, «Vergeles mexicas», 181-182.

ciones de racionalidad y objetividad europeas⁸. Si bien estos estudios tenían como finalidad reivindicar históricamente al pasado indígena, se incurrió en una lectura parcializada, pues lejos de exaltar a las sociedades prehispánicas, se les negó especificidad histórica, valorando la complejidad del conocimiento o saberes de la naturaleza en la medida de su afinidad con las formas científicas europeas de los siglos XVII y XVIII y con el ecologismo y la emergencia indígena de finales del siglo XX y principios del XXI.

En este sentido, el artículo analiza el discurso histórico de los jardines prehispánicos en México y sus lecturas contemporáneas como «botánicos». De esta manera tratamos de mostrar cómo la narrativa historiográfica recurrió a interpretaciones científicas contemporáneas. Los estudios sobre jardines prehispánicos en México han sido abundantes y ha habido notables contribuciones desde los campos de la arqueología, la antropología la historia o la historia del arte, por mencionar los más recurrentes⁹. Destacan las aportaciones de Teresa Rojas Rabiela –en torno a la infraestructura hidráulica–, Susan Toby Evans y Patricia Granziera –respecto al espacio de los jardines y sus estructuras– y Patrick Lesbre –desde el análisis historiográfico de las fuentes coloniales–, quienes han puesto énfasis en el reconocimiento de los jardines prehispánicos como espacios palaciegos, vinculados al poder de los gobernantes y a la flora para ceremonias sagradas, todo ello mediante el control prioritario del agua¹⁰. Sin embargo, llama la atención que siga existiendo una marcada tendencia historiográfica que interpreta el pasado prehispánico desde la perspectiva del cientificismo occidental, sin conceder especificidad histórica y geográfica a los casos indígenas.

Asimismo, ponderamos el enfoque culturalista de la historia ambiental planteado por John McNeill. De acuerdo con McNeill, la perspectiva cultural pone un énfasis en el estudio de las representaciones e imaginarios en la interpretación de la naturaleza¹¹. En este sentido, se recurre a las representaciones e ideas sobre los jardines prehispánicos plasmadas

8 Andrew Vovides, Edelmira Linares y Robert Bye (coords), *Jardines botánicos en México: historia y perspectivas* (México: Secretaría de Educación de Veracruz, 2010).

9 Zelia Nuttall, «Los jardines del antiguo México», *Memorias de la Sociedad Científica «Antonio Alzate»*, t. 37 (1920): 193-213 y «Los aficionados a las flores y los jardines del México antiguo», *Memorias de la Sociedad Científica «Antonio Alzate»*, t. 43 (1924): 593-608; Miguel Ángel Medina, *Arte y estética del Tetzcotzincó. Arquitectura de Paisaje en la época de Netzahualcóyotl* (México: UNAM, 1998); J. M. Morales, «Jardines prehispánicos de México en las crónicas de Indias», *Revista del Consejo Superior de Investigación Científica*, n.º 77 (2004): 351-373; Viola König, «The representation of landscape, gardens, and other cultivated spaces in the codices and lienzos (maps) from native Mexico», *Anales de Antropología* 39, n.º 1 (2005): 79-97; Ana María Velasco, «El jardín de Iztapalapa», *Antiguos Jardines Mexicanos* 10, n.º 57 (2002): 26-33 e «Iztapalapa Xochitla. El jardín de Iztapalapa como parte del paisaje ritual de la cuenca de México», en *Jardines históricos brasileños y mexicanos*, ed. por A. R. Sá Carneiro y R. Pérez (México: Editora Universitaria UFPE/UAM, 2010), 21-57; Gustavo Coronel, «La ciudad prehispánica de Texcoco a finales del posclásico tardío» (tesis de Licenciatura en Arqueología, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México, 2005); María Teresa García, «El Tetzcotzincó, el gran palacio de recreación acolhua» (tesis de doctorado en Antropología), Escuela Nacional de Antropología e Historia, México, 2007.

10 Teresa Rojas, *La cosecha del agua en la cuenca de México* (México: CIESAS, 1998); Susan Toby Evans, «Aztec Palaces and Gardens, Intertwined Evolution», en *The Oxford Handbook of the Aztecs*, ed. por Deborah L. Nichols, Enrique Rodríguez-Alegría (USA: Oxford University Press, 2016), 229; Patricia Granziera, «Huaxtepec: The Sacred Garden of an Aztec Empire», *Landscape Research* 30, n.º 1 (2005): 81-107 y «Plantas sagradas curativas en Huaxtepec. El legado medicinal prehispánico y europeo en la Nueva España», *Armiliar*, n.º 6 (2022): 1-14; Patrick Lesbre, «El Tetzcutzincó en la obra de Fernando de Alva Ixtlixóchitl. Realeza, religión prehispánica y cronistas coloniales», *Estudios de Cultura Náhuatl* 32 (2009): 323-340.

11 John McNeill, «Naturaleza y cultura de la historia ambiental», *Nómadas*, n.º 22 (2005): 12-22.

por conquistadores, cronistas y pensadores novohispanos en diferentes historiografías, y se observa cómo esas mismas historiografías fueron los cimientos para otras formas posteriores de representar e idealizar la naturaleza indígena previa a la irrupción europea, mediante concepciones científicas. Para situar la reflexión, se recurre también al análisis sintético de dos casos de jardines prehispánicos, los cuales han sido referidos constantemente como botánicos: Tetzcotzingo, en el estado de México, y Oaxtepec, en el estado de Morelos. Nos interesa contrastar el discurso histórico de reivindicación del jardín prehispánico con la información arqueológica y etnohistórica existente en ambos lugares.

En cuanto a la estructura del artículo, en primer lugar, se describe el uso y la interpretación histórica de la noción de jardín y jardín prehispánico frente al jardín español. Ello permitirá comprender, hasta cierto punto, cuáles eran las semejanzas y diferencias de ambos tipos de jardines para poder comprender las formas en la que los estudiosos novohispanos asimilaban ambos al momento del Contacto. En este mismo apartado presentamos una descripción concreta sobre los jardines de Tetzcotzingo y Oaxtepec (Figura 1). Posteriormente, se describe qué es un jardín botánico para después presentar, someramente, cómo el discurso oficial de identidad nacional recurrió a lo largo del siglo XIX y en el siglo XX a representaciones e imaginarios del pasado prehispánico para resaltar las posibles particularidades del ser mexicano, pero sin distanciarse de los cánones del cientificismo positivista. Finalmente, presentamos las conclusiones y reflexiones derivadas de la propuesta de investigación.

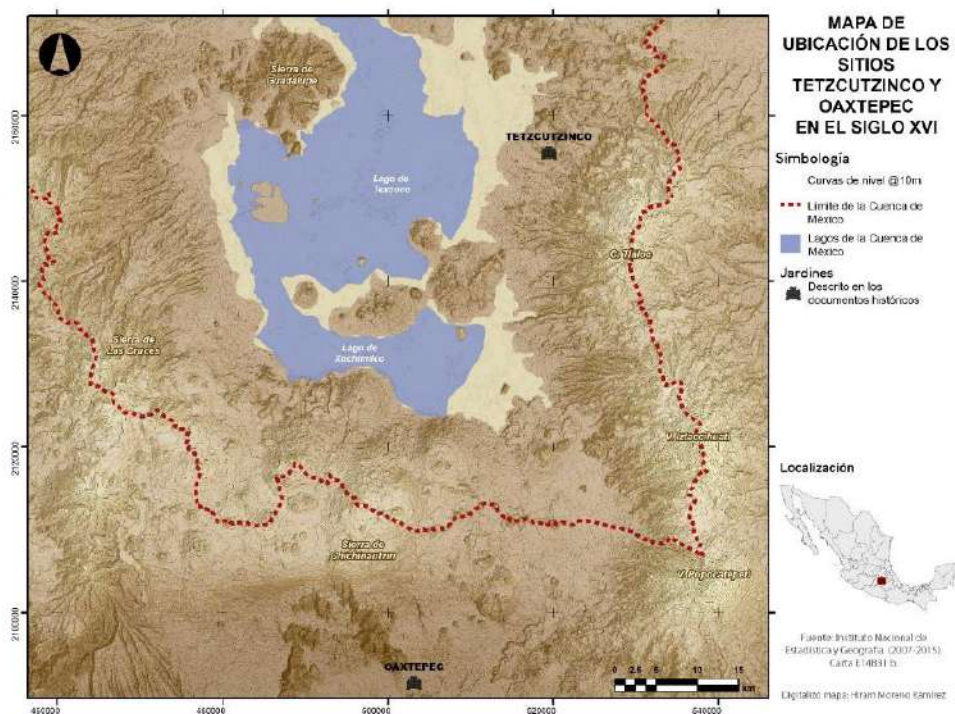


Figura 1. Mapa de ubicación de los sitios de Tetzcotzingo y Oaxtepec

Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2007-2015). Carta E14B31 b.

Jardín prehispánico y jardín español

De acuerdo con el *Diccionario de Autoridades*¹², el jardín era un huerto compuesto por diferentes flores y hierbas olorosas, que se ordenaba generalmente en varios cuadrantes. Por su parte, el huerto refería al sitio cercado de corto ámbito, en el que se plantaban árboles frutales, hortalizas o legumbres para el uso doméstico¹³. El vergel remitía a huerto especialmente plantado para la recreación, mientras que la floresta aludía a la selva o monte, «deleitoso y agradable a la vista»¹⁴. En el contexto novohispano, estos términos fueron utilizados como sinónimos en las fuentes históricas, aunque sin dejar de especificar las particularidades en cuanto al tipo de manejo: jardín y vergel para la recreación y disfrute y huerto para la producción y autoconsumo familiar. En este orden de ideas, la floresta fue de uso menos común¹⁵.

Respecto a los términos o usos equivalentes previos a la irrupción europea, la enorme diversidad cultural, biológica y paisajística mesoamericana, aunada a la carencia de fuentes prehispánicas respecto al tema, complican las interpretaciones al respecto. Sin embargo, los datos asentados por los frailes del siglo xvi y xvii, así como las recientes investigaciones arqueológicas e históricas permiten algunas aproximaciones. En el caso del centro de México, cuyas fuentes históricas son más abundantes y que corresponden a los estudios de caso seleccionados, se reconoce la palabra náhuatl *xochitla* o *sochitla*, formada por los sustantivos *xochitl*, «flor» y *tla*, sufijo abundancial. Este término fue interpretado de forma indistinta por los frailes novohispanos –como Alonso de Molina e Ignacio Carochi– como jardín, vergel o huerto¹⁶, sin dejar de perder de vista que es una lectura europea de los jardines prehispánicos. Por los registros arqueológicos y por los documentos históricos¹⁷, se reconoce que existieron estos espacios; ejemplos de ello son los sitios de Chapultepec, Azcapotzalco, Tenochtitlan, Coyoacán, Peñón de los Baños, Iztapalapa, Chalco, Peñón del Marqués y Xochimilco (en la actual Ciudad de México), Oaxtepec (estado de Morelos) y Tetzcotzingo y algunos palacios de la ciudad de Texcoco y en muchos sitios del Acolhuacan (estado de México)¹⁸.

Ahora bien ¿existe alguna coincidencia entre el jardín español frente al jardín prehispánico (en este caso nahua)? Comencemos por decir que el jardín prehispánico (llamado por los españoles jardín, huerto, huerta o bosque) era nombrado por los nahuas *hueyi tecpan* (*wêyi têt^wpan*) que se traduce como «gran palacio»¹⁹. Como su nombre lo indica, se encon-

12 Real Academia Española, *Diccionario de Autoridades* (Madrid: Editorial Gredos, 1969 [facsimil 1726-1739]), t. iii, 317.

13 *Diccionario de Autoridades*, t. iii, 317.

14 *Diccionario de Autoridades*, t. iii, 768.

15 Andrea Rodríguez, «Los árboles en los jardines prehispánicos en los altépetl de la cuenca de México, siglos xvi y xvii», en *Jardines históricos en el paisaje urbano*, coord. por A. B. Rodríguez y A. Tejedor Cabrera (México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2020), 152.

16 Alonso de Molina, *Vocabulario en lengua castellana y mexicana y mexicana y castellana* (México: Porrúa, 2004 [1571]); Horacio Carochi, *Arte de la lengua mexicana con la declaración de adverbios de ella* (México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1904 [1645]).

17 Andrea Rodríguez, *Jardines nahuas prehispánicos* (México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2021). La autora realiza un estudio de los textos de Fernando de Alva Ixtlilxóchitl, Hernán Cortés, Agustín Dávila, Bernal Díaz del Castillo, Diego Durán, Bernardino de Sahagún, entre otros cronistas coloniales.

18 Andrea Rodríguez, *Jardines nahuas prehispánicos*, 153-159.

19 Fernando de Alva Ixtlilxóchitl, *Obras históricas. Incluyen el texto completo de las llamadas relaciones e historia de la nación chichimeca en una nueva versión establecida con el cotejo de los manuscritos más antiguos que se conocen*, t. II (México: Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1977), 209.

traba en un contexto palaciego complementado por lugares para la administración, la organización social y política del pueblo, la religión y recintos que funcionaban como aposentos de los gobernantes. En estos espacios el atributo principal era el agua, mientras que para los españoles era en concreto la flora²⁰. Ello no quiere decir que los jardines nahuas no tuvieran una abundante diversidad de flora, solo que esta era un atributo complementario para cubrir funciones religiosas y medicinales, para alimentación de la fauna que ahí se albergaba o para el deleite de los gobernantes. Los jardines prehispánicos eran espacios que reflejaban el complejo sistema tributario y lugares en donde ostentaban el poder los gobernantes (nombrados *tlatoanis* en lengua náhuatl)²¹. Para los españoles, en contraste, la flora era el atributo principal y tenían particular cuidado en su selección. En el siglo XVI, las plantas con flores olorosas eran las predilectas y era mal visto sembrar árboles de acuerdo con los tratados de agricultura y jardinería, pues las plantas eran fundamentalmente para el disfrute visual y olfativo²².

Un jardín nahua prehispánico se ha definido (en términos funcionales) como un espacio de y para la nobleza²³, como un espacio para demostrar el poder, en donde tanto la flora como la fauna (incluyendo a los humanos) eran especies cautivas, capturadas en acciones bélicas. Esta definición se verifica con dos datos que se mencionan en la obra de Fernando de Alva Ixtlilxóchitl: 1) únicamente podían construir y tener estos espacios aquellos que habían ganado una batalla y 2) que en estos espacios había estanques a los cuales se les ponía el nombre del pueblo conquistado²⁴. En síntesis, el jardín nahua prehispánico estaba conformado por cuatro atributos: el agua (el principal), la arquitectura, la fauna y la flora, en ese orden y jerarquía; mientras que los atributos del jardín español, según los tratados del siglo XVI eran: la flora (el principal), la tierra, el límite y el agua, en ese orden y jerarquía²⁵.

Las fuentes primarias suelen señalar que los jardines prehispánicos eran espacios utilizados sobre todo por los gobernantes, con una enorme diversidad de flores y árboles procedentes de distintas regiones²⁶. Sin embargo, las particularidades de las flores y árboles de los jardines prehispánicos llamaron la atención de médicos y naturalistas novohispanos, quienes dejaron registro de sus características y usos²⁷.

Algunos ejemplos de los jardines nahuas prehispánicos son dos sitios arqueológicos

20 Susan Toby Evans, «Green evolution: landscape design and culture change», *Anales de Antropología* 39, n.º 1, 2005, 99-110.

21 Rodríguez, *Jardines nahuas prehispánicos*, 127.

22 Rodrigo Sánchez de Arévalo, *Vergel de los príncipes* (Madrid: Biblioteca Nacional de España-Biblioteca Digital Hispánica 1454-1457), 125-127; José Tito Rojo y Manuel Casares Porcel, *El jardín hispanomusulmán: Los jardines de al-Andalus y su herencia* (Granada: Universidad de Granada, 2011), 37.

23 J. M. Morales, «Jardines prehispánicos de México en las crónicas de Indias».

24 Evans, «Green evolution: landscape design and culture change», 99-110; Rodríguez, *Jardines nahuas prehispánicos*, 127-129.

25 Gregorio de los Ríos, *Agricultura de jardines* (Madrid: Biblioteca Nacional de España-Biblioteca Digital Hispánica, 1592), 449-473.

26 Bernal Díaz del Castillo, *Historia verdadera de la Conquista de la Nueva España* (México: Porrúa, 2013 [1575]), 158-159; Diego Durán, *Historia de las Indias de Nueva España e islas de Tierra Firme*, t. II (México: Porrúa, 1967 [1587]), 246-248; Bernardino de Sahagún, *Códice Florentino*, lib. 10, vol. 3 (Florence: Biblioteca Medicea Laurenziana, 1979 [1578-1580]), f. 137r.

27 Francisco Hernández, *Historia de las plantas de la Nueva España*, tres tomos (México: UNAM, 1959 [1571-1577]); Juan Badiano y Martín de la Cruz, *Libellus de dicinalibus indorum herbis. Manuscrito azteca de 1552, según traducción latina de Juan Badiano* (México, Fondo de Cultura Económica, 1996 [1552]).

actuales, Tetzcotzingo y Oaxtepec. A continuación, realizamos una descripción de ambos espacios para contrastar la información histórica con las interpretaciones y representaciones posteriores que de ambos se hicieron.

El *hueyi tecpan* o jardín Tetzcotzingo

El Tetzcotzingo se encuentra en la región texcocana-acolhua, al oriente de la cuenca de México. El sitio arqueológico está dispuesto por una gran estructura arquitectónica emplazada en una elevación menor perteneciente al complejo volcánico Tláloc-Telapón, dentro de la Sierra Nevada, en el actual estado de México. El complejo arquitectónico consta, según el registro arqueológico, de templos asociados al agua, palacios y un sistema hidráulico conformado por canales, un albarradón con su terraplén, cisternas y rebosaderos que conducían el agua proveniente de los manantiales que aún en la actualidad nacen en las laderas del llamado, desde la época prehispánica, monte Tláloc. Destaca de este sistema hidráulico del Tetzcotzingo el llamado por los lugareños «caño quebrado», es un gran terraplén artificial (construido con tierra y rocas de la zona) sobre el que está asentado un caño elaborado con argamasa. Esta obra, que unía una pequeña elevación con un interfluvio, es evidencia de las grandes construcciones y acarreo de tierra y rocas para poder comunicar las elevaciones y así conducir el agua hasta los diferentes edificios del Tetzcotzincó (Figuras 2 y 3).



Figura 2. Caño surtidor de agua
Fuente: Andrea Rodríguez, 2017.



Figura 3. Canal tallado en roca

Fuente: Andrea Rodríguez, 2017.

A partir del sistema hidráulico del lugar se puede entender la importancia de Tetzcotzingo. Considerando la abundancia de estructuras asociadas al manejo del agua obtenida del monte Tláloc, se reconoce la necesidad de mostrar el poder en torno al control del líquido vital. Todo este complejo arqueológico estaba estructurado formalmente por canales, estanques, rebosaderos y cisternas que alimentaban a su vez canales secundarios. Asimismo, el canal principal rodeaba las estructuras religiosas dedicadas a Tláloc –deidad acuática–, ubicadas en la cima. También se han encontrado petrograbados (Figura 4), localizados en la cima y en la ladera sur. En esta misma ladera sur se ubica la zona en donde cultivaban los árboles de tierra caliente debido a que es la zona con mayor asoleamiento, esto protegía a las especies de los vientos fríos del norte²⁸.

En cuanto a la vegetación y la fauna, no se tienen mayores registros más allá de los que nos indican las fuentes históricas, debido a que el lugar fue alterado durante los siglos posteriores a la llegada de los europeos. No obstante, en la actualidad se cuenta con información sedimentológica –polen–, en el cual se cuentan especies para la alimentación y herbáceas²⁹.

28 Rodríguez, *Jardines nahuas prehispánicos*, 118-119.

29 María Teresa García, *El Tetzcotzingo, el gran palacio de recreación acolhua* (México: Escuela Nacional de Antropolo-



Figura 4. Petrograbado con la imagen de Tláloc

Fuente: Andrea Rodríguez, 2017.

Respecto a las fuentes historiográficas, el historiador novohispano Fernando de Alva Ixtlixóchitl, descendiente de la nobleza indígena texcocana, mencionó que las personas tributarias de la ciudad de Texcoco se hacían cargo del mantenimiento de los jardines y palacios de Tetzcotzinco, perteneciente a los gobernantes acolhuas. Sin embargo, no hizo referencia a los nombres de las especies vegetales ahí cultivadas. Lo que sí se especificaba, de acuerdo con Ixtlixóchitl, es que la edificación del sitio respondía a dejar testimonio material de guerras y conquistas durante el reinado de Netzahuacóyotl: «Entre los estanques de agua, a uno que estaba frontero de una gran sala, le puso por nombre Ahuilizapan, en memoria de la guerra atrás referida; y no hubo edificio, jardín ni laberinto que no fuese hecho por memoria alguna de las hazañas de estas y otras conquistas»³⁰.

Fernando de Alva Ixtlixóchitl nombra al Tetzcotzingo como «bosque de recreación», y en lengua náhuatl como *huey tecpan* «gran palacio», en alusión a sus grandes dimensiones,

gía e Historia, 2007).

30 Fernando de Alva Ixtlixóchitl, *Obras históricas*, t. II, p. 150.

a su compleja infraestructura hidráulica y a lo vistoso de la diversidad de especies vegetales³¹. En síntesis, de acuerdo con el historiador novohispano y los datos arqueológicos, este jardín o «gran palacio» de Tetzcotzingo se asocia al poder religioso, particularmente a las fuerzas de las lluvias, las aguas y los cerros, de ahí los bajorrelieves en roca y los templos asociados a Tláloc; y al poder estatal, pues se planifica bajo un contexto de guerra y se mantiene a merced del tributo de los pueblos conquistados³².

Oaxtepec

Se conoce, por la obra de fray Diego Durán, que el jardín de Oaxtepec, lugar ubicado en el actual estado de Morelos era un espacio de recreación del gobernante o *tlatoani* de la ciudad de México-Tenochtitlan, Moctezuma Ilhuicamina, que se caracterizaba por tener cuerpos de agua y diferentes especies de flora, llevadas hasta ahí desde los territorios conquistados en Cuetlaxtla o Cuetlaxtlan, actual municipio del estado de Veracruz. De acuerdo con fray Diego Durán:

...que para recreación y desenfado, tuyo y de tus sucesores, será cosa muy deleitosa, será justo que se haga una pila o alberca grande, donde aquel agua se recoja y suba todo lo que pudiese subir, para que se pueda regar toda la tierra que alcanzare, y que luego enviemos a la provincia de Cuetlaxtla, donde es virrey y gobernador en tu nombre Pinotl, y que luego oído tu mandato, haga traer plantas de cacao, y xuchinacatzli, plantas de yolloxochitl, cacahuaxochitl, izquixuchitl, huacalxuchitl, cacaloxuchitl, y de todos los géneros de rosas que en aquella costa calidísima se dan: quizá se darán en aqueste Huaxtepec, pues cuesta poco probarlo³³.

En esta cita de Durán se refieren algunas de las plantas que provenían de las tierras cálidas de la costa del Golfo de México, en el oriente, hacia las tierras templadas del Altiplano central mexicano. La ausencia de gran parte de las estructuras arqueológicas de Oaxtepec no nos permite tener una imagen clara de la forma de este lugar, pero la descripción de Durán nos permite conocer las especies: cacahuaxochitl (*Quararibea funebris*), izquixochitl (*Bourreria huanita*), cacaloxochitl (*Plumeria rubra*), xochinacatzli (*Cymbopetalum penduliflorum*) y yolloxochitl (*Magnolia mexicana*)³⁴.

El español Hernán Cortés, en su tercera carta de relación, fechada para el 15 de mayo de 1522, describe a Oaxtepec como una huerta de grandes dimensiones y con muchos árboles de diversos frutos y muchas hierbas y flores olorosas. En cuanto a la distribución de los palacios y la flora, refiere que estaban de cada lado de un río que por ahí pasaba. Nótese cómo asocia este lugar a una huerta, porque en ella tenía árboles frutales y para los españoles solo en

31 Fernando de Alva Ixtlixóchitl, *Obras históricas*, t. II, p. 114.

32 Como señala Patrick Lesbre, llama la atención como Fernando de Alva Ixtlixóchitl se cuidó de no mencionar los templos para el culto a las fuerzas del agua. El historiador novohispano realizó esta omisión con el fin de equiparar el jardín con sus pares europeos, como espacios de las élites gobernantes y para usos medicinales, y lejos de posibles lecturas de censura religiosa. Patrick Lesbre, «El Tezcutzinco en la obra de Fernando de Alva Ixtlixóchitl...», 323-340.

33 Diego Durán, *Historia de las Indias de Nueva España e islas de Tierra Firme*, t. II, 246-247.

34 Rodríguez, «Los árboles en los jardines prehispánicos en los altépetl de la cuenca de México, siglos XVI y XVII», 151-167.

las huertas hay frutales, nunca en los jardines (con excepción del árbol del naranjo)³⁵.

...la cual huerta es la mayor y más hermosa y fresca que nunca se vio, porque tiene dos leguas de circuito, y por medio de ella va una muy gentil ribera de agua, y de trecho a trecho, cantidad de dos tiros de ballesta; hay aposentamientos y jardines muy frescos, e infinitos árboles de diversas frutas, y muchas hierbas y flores olorosas, que cierto es cosa de admiración ver la gentileza y grandeza de toda esa huerta³⁶.

El historiador novohispano Fernando de Alva Ixtlilxóchitl, por su parte, retoma lo dicho por Cortés y menciona las casas de recreación de Oaxtepec:

Estuvo Cortés con los suyos en este lugar dos días, desde donde se despacharon a Tetzcuco los heridos, y otro día siguiente se partió para Huaxtepec en donde fueron bien recibidos y aposentados y regalados en una huerta y casas de recreación que allí tenían los reyes de México; y habiéndose allí un día el ejército, se partió para Quauhtépec³⁷.

De los datos del siglo xvi y xvii mostrados aquí, los otros autores que hacen referencia a Oaxtepec repiten la misma información. Es hasta principios del siglo xx, en 1907, que el departamento de cartografía de la Secretaría de Fomento elaboró el *Plano ideográfico del señorío de Huaxtépec*, por disposición del entonces secretario titular, Andrés Aldasoro. La autoría del mapa fue de Guillermo Téllez, quien lo dedicó a la Sociedad de Geografía y Estadística de México. Apparentemente se trataba de una copia de algún antiguo referente colonial. La intención del plano era mostrar una interpretación del señorío hacia el año de 1376. El documento menciona y representa a Oaxtepec (Huaxtépec), como un jardín; en palabras de Guillermo Téllez, «VIII Xoxochic. Jardín floral de los emperadores aztecas»³⁸.

Basado en las fuentes que el autor del plano debió consultar para su elaboración, mencionó que ahí se cultivaban especies florales, sin determinar cuáles eran. En la representación cartográfica mostró un cerro también llamado Oaxtepec, cercano a cuerpos y afluentes de agua. Guillermo Téllez, el cartógrafo antes citado, llamó al lugar «jardín floral» y en náhuatl *xoxochic*, palabra que nos remite a la diversidad florística por el nominal *xochitl*, cuya traducción literal es «flor».

De Oaxtepec pocos son los restos arqueológicos que nos permiten decir algo del jardín y del conjunto palaciego, ya que el área se encuentra totalmente urbanizada, con varios edificios para la administración pública, así como balnearios recreativos. No obstante, las fuentes históricas indican que el jardín de Oaxtepec estaba estructurado y emplazado bajo el trazo del río (un cuerpo de agua), y además poseía distintas especies arbóreas, tanto aquellas que ahí se cultivaban como las que se importaban de territorios conquistados en la región del Golfo de México. El criterio de selección dependía de las preferencias del gobernante mexica. Finalmente, el jardín formaba un conjunto espacial que incluía un palacio o *tecpan*, un sis-

35 De los Ríos, *Agricultura de jardines...* 472-473.

36 Hernán Cortés, *Cartas de Relación*, 156.

37 De Alva Ixtlilxóchitl, *Obras históricas...*, t. II, 251.

38 Guillermo Téllez, *Plano ideográfico del señorío de Huaxtépec* (México: Mapoteca Orozco y Berra, 1907).

tema de canales y cuerpos de agua, emplazados en las laderas del cerro del mismo nombre, Oaxtepec.

La concepción de jardines botánicos

En los jardines botánicos, el atributo principal era indudablemente la flora. Los primeros de este tipo de jardines eran instituciones relacionadas con las universidades renacentistas, sobre todo a mediados del siglo xvi en Italia, centro y norte de Europa, como una derivación de los «jardines de simples»: espacios destinados al cultivo de plantas medicinales, muy comunes a finales de la Edad Media³⁹. En España, el primero se instituyó en Aranjuez hacia 1568, por instrucciones del rey Felipe II y recomendación del médico Andrés Laguna. Por la misma época se instauró el jardín botánico de Valencia y, hasta mediados del siglo xix, se creó el Real Jardín Botánico de Madrid, el de la Ciudad de Granada y otros más, adjuntos a diferentes universidades españolas⁴⁰.

El origen de los primeros jardines botánicos estuvo vinculado con la divergencia entre el jardín de uso cotidiano y medicinal en el contexto religioso, este último dedicado al estudio sistemático de los vegetales, desde una perspectiva distinta al valor terapéutico, alimenticio y ornamental. En otras palabras, era una forma distinta de observar y clasificar las plantas. La investigación botánica conllevaba una intención de indagación científica y enseñanza respecto a la diversidad natural, mediante el reconocimiento de estructuras, reproducción y propagación⁴¹. Si bien existieron prototipos de jardines botánicos en el siglo xvi, como el de Pisa o el de Padua –pertenecientes a la familia Médici y al senado de la República de Venecia–⁴², su consolidación se presentó en el siglo xviii, con el auge del racionalismo europeo y con las aportaciones de Carl Linneo que, a la postre, se convirtieron en convenciones taxonómicas botánicas⁴³.

El jardín botánico de Padua, establecido en febrero de 1545, era un *Hortus sphaericus*; es decir, con una forma circular que aprovechaba las formas irregulares del terreno. Estaba rodeado por un canal que servía como fuente de irrigación de la flora. Hacia el año de 1552, se construyó un muro que cercó el jardín, para evitar que las personas se llevaran las plantas del lugar. Los fundadores del jardín de Padua hicieron hincapié en el objetivo principal de esa institución: el cultivo de plantas para los estudiosos interesados en los usos terapéuticos de la flora⁴⁴. Los jardines de simples marcaban una división con los jardines botánicos, los cuales

39 Alessandro Minelli, *The Botanical Garden of Padua 1545-1995* (Venecia: Marsilio, 1995).

40 Miguel Colmeiro, *Bosquejo histórico y estadístico del Jardín Botánico de Madrid* (Madrid: Imprenta de T. Fortanet, 1875).

41 Alessandro Minelli, *The Botanical Garden...*, 30-31.

42 Joëlle Magnin-Gonze, *Histoire de la botanique* (París: Delachaux et Nestlé, 2004).

43 Antes de las aportaciones de Carl Linneo, en el marco del cientificismo y la necesidad de otorgar «un orden» a la naturaleza, las plantas solían clasificarse de acuerdo con sus características aromáticas, alimenticias, medicinales u ornamentales. Los primeros esfuerzos de estructuración agrupaban especies vegetales por tipos de semillas, hojas o flores. Con los estudios de reproducción, Linneo brindó una nueva «ordenación», basada en un criterio «más científico»: clasificando a partir de los órganos reproductivos: los pistilos y estambres. Si bien existieron otras formas de agrupación, la taxonomía de Linneo se convirtió en el canon botánico.

44 Alessandro Minelli, *The Botanical Garden...*, 44-51.

con el paso del tiempo se fueron consolidando. Un ejemplo de ello fue el Real Jardín Botánico de Madrid, cuyo objetivo específico era las ciencias y la farmacéutica española. En palabras del Miguel Colmeiro y Penido, director del Real Jardín a finales del siglo XIX, su función era:

... la introducción y propagación de las plantas útiles, aun cuando no sea lo que especialmente les corresponde, porque al efecto existen o deben existir otros jardines mucho menos científicos, como destinados a lo que es principalmente práctico, y por tanto de aplicación: son estos los jardines que satisfacen las miras de los particulares dedicados al cultivo, y a ellos toca más bien establecerlos o auxiliarlos. Aunque el Jardín Botánico de Madrid desde el principio haya tenido la Ciencia pura por primordial objeto, no ha sido indiferente a sus aplicaciones y al contrario la Medicina, la Farmacia y la Agricultura españolas, le son deudoras de las luces que muchos de sus adeptos⁴⁵.

En síntesis, la existencia del jardín botánico en los siglos XVII y XVIII estaba vinculado con las instituciones convenientes para los Estados nacionales europeos y con la finalidad de realizar investigaciones y enseñanzas científicas, acorde a las ideas racionalistas de la época. Asimismo, el objetivo de su establecimiento implicaba marcar una distancia con los jardines de simples, cuya vocación histórica era el cultivo de plantas terapéuticas y de consumo, así como de ornamentación, considerando sobre todo sus condiciones aromáticas. En este marco de ponderación del racionalismo, hacia el siglo XIX, la lectura histórica e identitaria que los estudiosos realizaron sobre los jardines prehispánicos presentó una fuerte influencia de la filosofía científicista del momento.

Considerando lo anterior, el jardín nahua prehispánico no era equiparable con el jardín botánico europeo, ilustrado y racionalista, ya que su atributo principal era el control de agua y la exposición de tributos de flora y fauna; mientras que el jardín botánico tenía en la flora el objetivo de su constitución y organización espacial y el conocimiento y enseñanza científica. En el caso de Tetzcotzincó, las evidencias arqueológicas e historiográficas no remiten a ningún tipo de clasificación, por lo que resulta complicado asumirlo como «botánico». En el caso de Oaxtepec, tampoco hay evidencia de lo sostenido por especialistas en historia de los jardines prehispánicos, respecto a la existencia de una vocación clasificatoria y experimental propia de las ciencias botánicas. En ambos casos, las fuentes primarias son recurrentes en señalar que las plantas exóticas traídas de otras regiones eran obtenidas de acuerdo con el gusto del *tlatoani* o gobernante en turno, procedentes de los señoríos conquistados y a manera de tributos, y no para su estudio.

Exaltación de los jardines prehispánicos como jardines botánicos

La idea de asimilación entre el jardín prehispánico y el jardín botánico es el resultado del discurso de identidad nacional y exaltación del pasado que se definió, sobre todo, en el marco del liberalismo decimonónico y el cientificismo positivista. Esa historia oficial y lineal

45 Miguel Colmeiro, *Importancia científica del Jardín Botánico de Madrid* (Madrid: Imprenta de J. M. Ducazal, 1869), 5-6.

continuó presente a lo largo del siglo xx, en una constante comparación reivindicatoria entre la civilización clásica occidental y las culturas indígenas previas a la conquista española.

En las siguientes líneas trataremos de explicar de manera sintética cómo el jardín prehispánico adquirió connotaciones de «botánico» a partir de tres momentos. Primero, la construcción del discurso de identidad nacional, a principios del siglo xix; segundo, el cientificismo positivista de finales de la centuria decimonónica, y tercero, el indigenismo posrevolucionario y la emergencia indígena hacia finales del siglo pasado.

Consumada la independencia en 1821, el discurso oficialista de identidad nacional se constituyó sobre el núcleo de la identidad criolla que se heredó de los últimos años del periodo colonial novohispano. En su relación conflictiva con los peninsulares desarrollaron un núcleo cultural identitario que tenía como objetivo; por un lado, diferenciarse de los españoles afirmando su autonomía y, por otro lado, diferenciarse de las otras castas, afirmando también su superioridad civilizatoria. Uno de los elementos de la narrativa histórica fue la exaltación de un pasado glorioso prehispánico, distante a la historia ibérica. Los criollos se asumieron entonces como herederos de las civilizaciones prehispánicas. La evidencia arqueológica –en los monumentos y ciudades antiguas–, así como la reinterpretación de formas específicas de manejo histórico de la naturaleza, se utilizaron como elementos tangibles de una herencia cultural temporalmente remota y ajena a Europa.

La orden religiosa de los jesuitas, expulsados de todo territorio español en el siglo xvi, contribuyó sustancialmente a la construcción de la identidad nacional criolla. Los jesuitas enaltecieron desde su exilio en Roma un discurso que arraigaba a los criollos novohispanos con el esplendor de las civilizaciones indígenas previas a la irrupción europea. Esta situación fue común para las diferentes colonias hispanoamericanas y de ahí la notable producción historiográfica de jesuitas americanistas, tales como Rafael Landívar (Guatemala), Juan de Velasco (Ecuador), Juan Ignacio Molina y Felipe Gómez de Vidaurre (Chile) o Francisco Xavier Clavijero, Diego José de Abad y Pedro José Márquez (México)⁴⁶. En buena medida, sobre la historiografía jesuita se cimentó la americanidad decimonónica, entre cuyas formas de expresión estuvo la reinterpretación de los jardines prehispánicos.

Un ejemplo destacado fue el jesuita Pedro José Márquez (1741-1820), cuya obra era una exaltación de la estética prehispánica, publicada en Europa, en lengua italiana⁴⁷. El jesuita abordaba el tema de una cultura antigua mexicana, manifiesta específicamente en la arquitectura a partir de una distancia con los cánones europeos. Argumentaba que la percepción de lo bello dependía de la razón, lo que hacía de cualquier manifestación estética una cuestión de universalidad, no solo dependiente de la tradición grecorromana y de los juicios derivados de ella. Un aspecto que se manifestaba en la obra de Márquez, que continuó en la tónica del discurso de identidad nacional de los siglos xix y xx, fue la distinción entre las antiguas civilizaciones indígenas prehispánicas –concebidas como ejemplos de alta cultura– y las con-

46 Hilda Julieta Valdés, «Pedro José Márquez y la reivindicación de la arquitectura americana», *Revista Arquis* 8, n.º 2 (2019): 1-12.

47 Pedro José Márquez, *Due antichi monumenti di Architettura messicana* (Roma: Presso il Salomini, 1804); basado en gran medida en las descripciones de Xochicalco que realizara José Antonio Alzate en 1777, y *Sobre lo bello en general*, publicado en Madrid, 1801.

temporáneas –consideradas inferiores a sus antepasados–. Este planteamiento no fue exclusivo de Márquez. También se expuso entre otros pensadores jesuitas, como Francisco Xavier Clavijero⁴⁸. En términos generales, se ponderaba que los primeros habían sido educados de diferente manera y tenían formas complejas de gobierno y religión. La apreciación de la grandeza mexicana estaba en el pasado indígena, por lo cual, en palabras de Márquez:

Así como de la antigua Grecia se admiran las ciencias en los escritos que quedan, y en las edificaciones en los restos que de ellas se encuentran, así, queriendo hacer justicia, se deberán buscar la antigua cultura de los mexicanos en los poquísimos vestigios que existen de su arquitectura⁴⁹.

Al consumarse la independencia, el núcleo social criollo, triunfante en el proyecto revolucionario de emancipación, promovió una identidad nacional sostenida en los principios de mexicanidad ya expresados por los jesuitas. Un ejemplo de esta postura fueron los escritos de Servando Teresa de Mier y Terán (1765-1827), quien dio una considerable importancia a los jardines que llegaban a mencionarse en las fuentes, y los equiparó con los jardines botánicos de sus tiempos:

...los indios presentaron allí a [Francisco] Hernández, enviado por Carlos V, millares de plantas con nombres, figuras y virtudes. Muéstranos en aquel tiempo sus jardines botánicos como los de Moctezuma, hospitales de huérfanos e inválidos, casas de fieras y aves, casas de posta, planos de ciudades y mapas topográficos como los que dice [Hernán] Cortés le entregaron⁵⁰.

Respecto a las fuentes a las que alude Servando Teresa de Mier, el conquistador Hernán Cortés y el naturalista Francisco Hernández, es importante realizar precisiones. El conquistador, en las relaciones dirigidas al monarca, únicamente mencionó un huerto o vergel del gobernante mexica Cuitláhuac II, en Iztapalapa, sin definirlo como botánico⁵¹. Por su parte, Hernández, quien escribió sobre los jardines de Moctezuma, no especificó los nombres de las especies, aunque mencionó que se plantaba especies de flora que se distinguían por su olor y belleza y por sus propiedades medicinales⁵².

Hacia finales del siglo XIX, el discurso nacionalista de reivindicación del pasado prehispánico se hizo evidente en el urbanismo y la arquitectura, a través de manifestaciones particulares del estilo neoclásico. Los valores estéticos que el gobierno mexicano ponderó en edificios, plazas y monumentos públicos fueron la austeridad de las formas, el uso de lo

48 Francisco Xavier Clavijero escribió: «los mexicanos presentes no son en todo semejantes a los antiguos», y que en «las almas de los antiguos mexicanos había más fuego y hacían mayor impresión las ideas de honor. Eran más intrépidos, más ágiles, más industriosos y activos, pero más supersticiosos y más inhumanos», en *Historia Antigua de México* (México: Porrúa, 2014), 54.

49 Pedro José Márquez, «Antología. Ejercitaciones arquitectónicas. Dos antiguos monumentos de arquitectura mexicana» (México: UNAM, 2007), 573.

50 José Servando Teresa de Mier Noriega y Guerra, *Historia de la Revolución de Nueva España, antiguamente Anáhuac o verdadero origen y causas de ella en la relación de sus progresos hasta el presente año de 1813*, t. II, (Londres, Imprenta de Guillermo Glindon, 1813), 729.

51 Hernán Cortés, *Cartas de Relación* (México: Porrúa, 2013).

52 Hernández, *Historia de las plantas...*

geométrico y la evocación de temas históricos o míticos de la antigüedad clásica. No obstante, los elementos utilizados no recurrieron a los referentes grecolatinos, sino a formas de influencia prehispánica sutilmente representadas: grecas del sitio arqueológico de Mitla, ídolos indígenas en lugar de cariátides, escalinatas inspiradas en templos mexicas. En sintonía también con el neoclásico, se privilegió lo científico y el uso de elementos prehispánicos remitió a una reivindicación europeísta de los saberes de las sociedades indígenas: los antiguos nahuas y mayas eran concebidos como astrónomos, naturalistas o botánicos, capaces de ser homologados con antiguos filósofos grecolatinos⁵³. Así también los jardines prehispánicos descritos en las crónicas de los conquistadores, frailes e historiadores novohispanos fueron reinterpretados por los intelectuales y el gobierno en la época en clave neoclásica y positivista, a través de la búsqueda de formas de clasificación botánica y estructuras geométricas de los jardines de los indígenas del pasado.

En las primeras décadas del siglo xx, concluida la etapa armada de la Revolución mexicana, los gobiernos emanados de ella promovieron un discurso de identidad nacional sostenido en la idea del mestizaje: la ponderación de una nación que se había conformado a partir del encuentro de dos sustratos culturales: el indígena y el español. La idea de mestizaje era una doctrina nacionalista y racial planteada por diferentes intelectuales cercanos al gobierno –tales como Justo Sierra, José Vasconcelos, Alfonso Caso, Andrés Molina Enríquez, Manuel Gamio o Moisés Saénz–, que adquirió la connotación de ideología de Estado. Al igual que el criollismo, el mestizaje identificó lo occidental con los rasgos ideales del deber *llegar a ser* y también reconoció un pasado prehispánico glorioso que debía exaltarse. El ser mexicano del siglo xx se asumía entonces como el resultado de la asimilación de lo mejor de dos mundos, con raíces profundas en el territorio mexicano y condiciones culturales para el progreso y la modernidad heredadas culturalmente de Occidente.

Hacia las décadas de 1970 y 1980 el indigenismo posrevolucionario y la ponderación del mestizaje perdió notoriedad. En buena medida, ello se debió a que las instituciones y prácticas estatales establecidas para el fomento a la integración cultural, por el contrario, perpetuaron las diferencias étnicas. A partir de entonces, las políticas de Estado se encaminaron ya no a pretender una asimilación identitaria homogénea, el mexicano mestizo, sino más bien a reconocer la pluralidad cultural. La última década del siglo xx y los primeros años del siglo xxi se caracterizaron por la emergencia indígena en el discurso nacional. Como sucedió en otros países latinoamericanos, esta ideología se construyó a partir del reconocimiento de las sociedades étnicas como poseedoras de conocimientos tradicionales o saberes ancestrales, y con la capacidad de adaptarse o dialogar con las formas de la posmodernidad, en una suerte de hibridación cultural⁵⁴. Como indica Serge Gruzinski, el abuso contemporáneo de «lo tradicional», se usó de forma ambigua, homogeneizando realidades múltiples mediante aproximaciones superficiales y descontextualizadas⁵⁵.

53 Estas particularidades en la arquitectura mexicana fueron la expresión nacional de una tendencia internacional en torno al neoclásico, por lo que existieron manifestaciones equivalentes en otras partes del mundo: neogótico, neobizantino, neoe-gipcio. Para el caso mexicano, se utilizó el término neoazteca, usado por intelectuales franceses del siglo xix para denostar el estilo. Federico Fernández, *Europa y el urbanismo neoclásico en la Ciudad de México. Antecedentes y esplendores* (México: Instituto de Geografía UNAM/Plaza y Valdés, 2000), 126-132.

54 Néstor García, *Culturas híbridas* (México: Fondo de Cultura Económica, 1987).

55 Serge Gruzinski, *La colonización de lo imaginario. Sociedades indígenas y occidentalización en el México español. Siglos xvi-xviii* (México: Fondo de Cultura Económica, 2000), 280.

El discurso histórico de lo indígena se acopló creativamente al ideario político del ecologismo internacional. Esto no indica que no existiera una compleja relación de reciprocidad entre las sociedades indígenas y sus naturalezas, sino que la interpretación de ello se hizo en función de inquietudes e intereses presentistas, principalmente emanados de la ecología y la biología. Esta nueva interpretación del pasado indígena, denominada etnoecológica o bioculturalista, generó representaciones del manejo de la naturaleza basadas en la espiritualidad animista de la relación humano-tierra entre las sociedades étnicas, pero con una orientación hacia el ecologismo contemporáneo⁵⁶. El discurso reivindicatorio recibió un sentido ancestral y místico, encaminado a la defensa del medio ambiente. Para las sociedades indígenas contemporáneas sirvió también como un medio para reforzar un discurso propio para hacer frente a las amenazas sobre sus territorios y para establecer alianzas políticas. En palabras de Bengoa:

Las montañas, los ríos, los animales, en fin, todo el mundo que para Occidente es externo y objeto de manipulación o explotación, en las culturas indígenas preoccidentales aparece como viviente y en permanente relación de reciprocidad con el ser humano. Esta visión «espiritualista» del mundo ha venido también a reforzar el pensamiento ecologista entregándoles un componente del que carecía. La ecología moderna proviene de la idea de catástrofe. Es la toma de conciencia de que las externalidades del desarrollo económico provocan un desastre en el medio ambiente. No hay espiritualidad en este diagnóstico. Es un asunto técnico⁵⁷.

En este contexto no es de extrañar que los jardines botánicos de finales del siglo xx y principios del nuevo milenio incorporaran a sus objetivos una visión o un planteamiento «etno». Esto es que ante la pérdida de la biodiversidad contemporánea se buscan formas alternas (no occidentales) para la conservación y manejo de la flora, que tengan el garante de la experiencia histórica de profunda raigambre (indígenas prehispánicos), pero con la capacidad de adaptación a los requerimientos de sustentabilidad y proveeduría de servicios ambientales de las sociedades actuales. De ahí también la creación de espacios institucionales, tales como el Jardín Etnobotánico y el Museo de Medicina Tradicional de Morelos (1974), el Jardín Etnobotánico de Oaxaca (1993) o el Jardín Etnobotánico Francisco Peláez Roldán de Puebla (1993), por mencionar algunos ejemplos.

Conclusiones

Un jardín botánico es una institución histórica anclada en las universidades a conveniencia del Estado, con dos objetivos específicos: la docencia y la investigación científica, específicamente la botánica. El contexto de ello se origina en los siglos xvii y xviii, con el auge del cientifismo europeo. Por tanto, resulta complicado argumentar que en el mundo prehispánico pudiera presentarse un equivalente al jardín botánico como tal, pues ello simplificó su posible complejidad al canon institucional y arquitectónico occidental.

⁵⁶ José Bengoa, *La emergencia indígena en América Latina* (México y Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica, 2007), 135-138.

⁵⁷ Bengoa, *La emergencia indígena en América Latina*, 137.

En lo referente a los estudios de caso seleccionados, no existen suficientes pruebas arqueológicas e históricas que permitan considerar que tanto el Tetzcotzingo como Huaxtepec fueran planificados como jardines botánicos, ya que la construcción y diseño de los jardines prehispánicos, por evidencia de las fuentes, era por cuestiones de poder, tanto militar como religioso y su atributo principal era el control y la distribución del agua. Si bien es cierto que los cronistas e historiadores novohispanos mencionan que en los jardines nahuas se cultivaban plantas exóticas y de olor agradable, son pocas las referencias que explicitan las especies cultivadas y la distribución espacial de cada especie. Lo que sí se tiene en claro es que la selección del material se debió a que los gobernantes nahuas obtenían las especies de las tierras conquistadas como símbolo de poder o estatus. Así lo documenta el jesuita del siglo XVIII, Francisco Xavier Clavijero, estudioso de las fuentes históricas de la colonia temprana, respecto a lo ocurrido en 1503 en el pueblo de Tlaxiaco y su gobernante, Malinalli, en Mixteca Alta, en donde Motecuzoma mandó traer un árbol:

...no solamente se apoderó del árbol codiciado sino también del mismo Malinalli y de todo su estado de Tlachquiahco, y de paso también del de Achiotlan. Malinalli, fue muerto, el árbol transplantado a los jardines reales, y aquellos dos señoríos incorporados a la corona⁵⁸.

De acuerdo con las fuentes arqueológicas e históricas, la vocación específica de los jardines nahuas prehispánicos eran funcionar como propiedad del gobernante o *tlatoani*, con una gran diversidad de flora y fauna, incluyendo humanos cautivos en las guerras. En cuanto a las características formales, estructurales y funcionales de los jardines prehispánicos, por la descripción del Tetzcotzingo, podemos considerar que estos eran espacios concebidos a partir del acceso al agua y cosmogónicamente vinculados a Tláloc.

En síntesis, contrariamente a lo que se ha venido planteando en distintos estudios, es difícil asumir la existencia de jardines botánicos en el sentido estricto del término en el México prehispánico ni en cuanto a su función, forma o significado –rasgos que identifican cualquier espacio arquitectónico–. Los casos de Tetzcotzingo y Oaxtepec, en el marco discursivo de la reivindicación del pasado indígena a través de una historiografía nacionalista, abrevaron de una historiografía científicista posterior.

Podemos concluir que en términos generales un jardín botánico es una institución anclada a los fundamentos de una universidad y a la conveniencia del Estado. En el México prehispánico la estructura educativa era diferente y su complejidad impide analizarla de forma comparativa con lo que sucedía en Occidente. Debido a la condición científica y de enseñanza de los jardines botánicos, las plantas deben ser ordenadas para cumplir con fines taxonómicos. En este sentido, no tenemos registro de cuál fue la organización de la vegetación en los jardines prehispánicos. Se infiere que su uso pudo haber sido medicinal, religioso y para la recreación y demostración del poder. La ciencia occidental es una forma de ver y ordenar el mundo ajena a la cosmovisión prehispánica y sus complejas formas. Si bien es cierto que las distintas sociedades del México antiguo conocían las propiedades y usos medicinales y religiosas de las plantas, no hay información que nos haga concebirlas de forma «científica»

58 Clavijero, *Historia antigua de México*, 138.

–visión rígida, racionalista, positivista y cartesiana de interpretar el mundo–.

En el contexto histórico del siglo XIX, en México, historiadores y naturalistas realizaron interpretaciones y narrativas de espacios ajenos a las diversas culturas prehispánicas para engrandecer y comparar a México frente a otros países europeos, principalmente. En este discurso nacionalista y comparativista, los jardines de las antiguas culturas de México no fueron ajenos a interpretaciones que incurrieron involuntariamente en anacronismos. La insistencia narrativa de la clasificación de plantas de manera científica y los estudios de plantas exóticas son ejemplo de esas idealizaciones nacionalistas. Por lo anterior, resulta indispensable continuar con más estudios que profundicen sobre estos espacios prehispánicos, sin comparaciones y alejados de lugares comunes de la interpretación historiográfica.

Agradecimientos

La primera autora agradece al Programa de Apoyos para la Superación del Personal Académico (PASPA) de la UNAM, por el financiamiento de la estancia de investigación en España (septiembre a noviembre, 2017). Los autores agradecen también los comentarios de José Tito Rojo, Manuel Cásares, Silvia Segarra, Diana Ramiro, Leopoldo Valiñas y Erika Miranda. Finalmente, se reconoce el apoyo técnico de Erika Miranda, Laura Varela Pérez y Jesús Casas Juárez.

Referencias

- Badiano, Juan y Martín de la Cruz, *Libellus de dicinalibus indorum herbis. Manuscrito azteca de 1552, según traducción latina de Juan Badiano*. México: Fondo de Cultura Económica, 1996 [1552].
- Bengoa, José. *La emergencia indígena en América Latina*. México y Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- Carochi, Horacio. *Arte de la lengua mexicana con la declaración de adverbios della*, Ciudad de México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1904 [1645]. <https://www.revistas.inah.gob.mx/index.php/anales/article/view/6599>.
- Cetzal-Ix, William y Eliana Noguera-Savelli. «Jardines prehispánicos de México». *Desde el Herbario CICY*, n.º 6 (2014): 109-112. http://www.cicy.mx/sitios/desde_herbario.
- Clavijero, Francisco Xavier. *Historia antigua de México*. México: Porrúa, 2014.
- Colmeiro, Miguel. *Importancia científica del Jardín Botánico de Madrid*. Madrid: Imprenta de J. M. Ducazal, 1869.
- _____. *Bosquejo histórico y estadístico del Jardín Botánico de Madrid*. Madrid: Imprenta de T. Fortanet, 1875.

- Coronel, Gustavo. «La ciudad prehispánica de Texcoco a finales del posclásico tardío». Tesis de Licenciatura en Arqueología. Escuela Nacional de Antropología e Historia, México, 2005.
- Cortés, Hernán. *Cartas de Relación*. México: Porrúa, 2013 [1519-1526].
- De Alva Ixtlilxóchitl, Fernando. *Obras históricas. Incluyen el texto completo de las llamadas relaciones e historia de la nación chichimeca en una nueva versión establecida con el cotejo de los manuscritos más antiguos que se conocen*, t. II. México: Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1977.
- De Molina, Alonso. *Vocabulario en lengua castellana y mexicana y mexicana y castellana*, México: Porrúa, 2004 [1571].
- Del Val, José. *México, identidad y nación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2004.
- De los Ríos, Gregorio. *Agricultura de jardines*. Madrid: Biblioteca Nacional de España-Biblioteca Digital Hispánica, 1592.
- De Mier Noriega y Guerra, José Servando Teresa. *Historia de la Revolución de Nueva España, antiguamente Anáhuac o verdadero origen y causas de ella en la relación de sus progresos hasta el presente año de 1813*, t. II. Londres: Imprenta de Guillermo Glindon, 1813.
- De Sahagún, Bernardino. *Códice Florentino*. Florencia: Biblioteca Medicea Laurenziana, 1979 [1578-1580].
- Díaz del Castillo, Bernal. *Historia verdadera de la Conquista de la Nueva España*. México: Porrúa, 2013 [1575].
- Durán, Diego. *Historia de las Indias de Nueva España e islas de Tierra Firme*. México: Porrúa, 1967 [1587].
- Evans, Susan Toby. «Green evolution: landscape design and culture change». *Revista Anales de Antropología* 39, n.º 1 (2005): 99-110.
- _____. «Aztec Palaces and Gardens, Intertwined Evolution». En *The Oxford Handbook of the Aztecs*, 229-246, editado por Deborah L. Nichols, Enrique Rodríguez-Alegría. USA: Oxford University Press, 2016.
- Fernández, Federico. *Europa y el urbanismo neoclásico en la Ciudad de México. Antecedentes y esplendores*. México: Instituto de Geografía UNAM/Plaza y Valdés, 2000. <http://www.publicaciones.igg.unam.mx/index.php/ig/catalog/view/56/55/167-1>.
- García, José Alejos. «Identidades Negadas. Etnicidad y nación en Guatemala». En *La construcción de la nación y la representación ciudadana en México, Guatemala, Perú, Ecuador y Bolivia*, compilado por C. Dary, 247-271. Guatemala, Flacso-Guatemala, 1998.
- García, Néstor. *Culturas híbridas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1987.
- García, María Teresa. *El Tetzcotzingo, el gran palacio de recreación acolhua*. Tesis de doctorado

- en Arqueología. Escuela Nacional de Antropología e Historia, México, 2007.
- Granziera, Patricia. «Huaxtepec: The Sacred Garden of an Aztec Empire». *Landscape Research* 30, n.º 1 (2005): 81-107.
- . «Plantas sagradas curativas en Huaxtepec. El legado medicinal prehispánico y europeo en la Nueva España». *Armiliar*, n.º 6 (2022): 1-14. <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/ojs/index.php/armiliar>.
- Gruzinski, Serge. *La colonización de lo imaginario. Sociedades indígenas y occidentalización en el México español. Siglos XVI-XVIII*. México: Fondo de Cultura Económica, 2000.
- Hernández, Francisco. *Historia de las plantas de la Nueva España*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1959 [1571-1577].
- Heyden, Doris. «Jardines botánicos prehispánicos». *Arqueología Mexicana, Antiguos Jardines Mexicanos* 10, n.º 57 (2002): 18-25.
- König, Viola. «The representation of landscape, gardens and other cultivated spaces in the codices and lienzos (maps) from native Mexico». *Anales de Antropología* 39, n.º 1 (2005): 79-97.
- Lascuráin, Maite. «Quinientos años de jardines botánicos en México». En *Jardines botánicos de México: historia y perspectivas*, coordinado por A. P. Vovides, E. Linares y R. Bye, 61-67. México: Secretaría de Educación de Veracruz, 2010.
- Lesbre, Patrick. 2009. «El Tezcutzinco en la obra de Fernando de Alva Ixtlixóchitl. Realeza, religión prehispánica y cronistas coloniales». *Estudios de Cultura Náhuatl* 32 (2009): 323-340. <https://nahuatl.historicas.unam.mx/index.php/ecn/article/view/9259>.
- Magnin-Gonze, Joëlle. *Histoire de la botanique*. París: Delachaux et Nestlé, 2004.
- Márquez, Pedro José. *Due antichi monumenti di Architettura messicana*. Roma: Presso il Salomini, 1804.
- . *Sobre lo bello en general y dos monumentos de arquitectura mexicana Tajín y Xochicalco*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1972 [1808].
- . «Antología. Ejercitaciones arquitectónicas. Dos antiguos monumentos de arquitectura mexicana». México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2007).
- Medina, Miguel Ángel. *Arte y estética del Tetzcotzinco. Arquitectura de Paisaje en la época de Netzahualcóyotl*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1998.
- McNeill, John. «Naturaleza y cultura de la historia ambiental», *Nómadas*, n.º 22 (2005), 12-22.
- Minelli, Alessandro. *The Botanical Garden of Padua 1545-1995*. Venecia: Marsilio, 1995.
- Morales, J. M. «Jardines prehispánicos de México en las crónicas de Indias». *Revista del Consejo Superior de Investigación Científica*, n.º 77 (2004): 351-373.

- Navarrete, Federico. *Las relaciones interétnicas en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2008.
- Nuttall, Zelia. «Los jardines del antiguo México». *Memorias de la Sociedad Científica «Antonio Alzate»*, t. 37 (1920): 193-213.
- . «Los aficionados a las flores y los jardines del México antiguo». *Memorias de la Sociedad Científica «Antonio Alzate»*, t. 43 (1924): 593-608.
- Pérez, Ramona Isabel. «Vergeles mexicas». *Boletín del Instituto de Investigaciones Bibliográficas UNAM* 9, n.ºs 1-2 (2004): 167-192. <http://publicaciones.iib.unam.mx/index.php/boletin/article/view/700/689>
- Real Academia Española. *Diccionario de Autoridades*. Madrid: Editorial Gredos, 1969 [facsimiles 1726-1739].
- Rodríguez, Andrea. «Los árboles en los jardines prehispánicos en los altépetl de la cuenca de México, siglos XVI y XVII». En *Jardines históricos en el paisaje urbano*, coordinado por A. B. Rodríguez Figueroa y A. Tejedor Cabrera. México: Facultad de Arquitectura Universidad Nacional Autónoma de México, 2020.
- . Andrea. *Jardines nahuas prehispánicos. Una introducción desde la perspectiva de la arquitectura de paisaje*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2021.
- Rojas, Teresa. *La cosa del agua en la cuenca de México*, México: CIESAS, 1998.
- Sánchez de Arévalo, Rodrigo. *Vergel de los príncipes*. Madrid: Biblioteca Nacional de España-Biblioteca Digital Hispánica. Madrid, 1454 - 1457.
- Téllez, Guillermo. *Plano ideográfico del señorío de Huaxtépec*. México: Mapoteca Orozco y Berra, 1907.
- Tito Rojo, José y Manuel Casares Porcel. *El jardín hispanomusulmán: Los jardines de al-Andalus y su herencia*. Granada: Universidad de Granada, 2011.
- Valdés, Hilda Julieta. «Pedro José Márquez y la reivindicación de la arquitectura americana». *Revista Arquis* 8, n.º 2 (2019): 1-12.
- Velasco, Ana María. «El jardín de Iztapalapa». *Antiguos Jardines Mexicanos* 10, n.º 57 (2002), 26-33.
- . «Iztapalapa Xochitla. El jardín de Iztapalapa como parte del paisaje ritual de la cuenca de México». En *Jardines históricos brasileños y mexicanos*, editado por A. R. Sá Carneiro y R. Pérez Bertruy, 21-57. México: Editora Universitaria UFPE/UAM, 2010.
- Vovides, A., E. Linares y R. Bye. *Jardines botánicos de México: historia y perspectivas*. México: Secretaría de Educación de Veracruz, 2010.

Ciencias políticas

Participación juvenil en procesos de elección popular: un estudio de caso del municipio de Santa Isabel 2020-2023

Youth participation in popular election processes: a case study of the municipality of Santa Isabel 2020-2023

Recibido: 12 de julio de 2022

Aceptado: 29 de septiembre de 2022

DOI: 10.22517/25392662.25084

pp. 97-119

José Julián Nández Rodríguez*

jjnanezr@ut.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-1221-7050>

licencia Creative Commons
Atribución/Reconocimiento-
NoComercial-SinDerivados 4.0
Internacional — CC BY-NC-ND 4.0.



* Docente de planta. Grupo de investigación en Currículo, Universidad y Sociedad; grupo de Desarrollo Integral de la Infancia. Universidad del Tolima.



Resumen

Tras El presente artículo de investigación tiene como objetivo explorar las experiencias de participación de los jóvenes aspirantes al Concejo Municipal de Santa Isabel en las elecciones de 2019. Se determinó un estudio de caso; en primer lugar, se buscaron los antecedentes investigativos en bases de datos institucionales y oficiales, como Scielo, Redalyc y Dialnet. En segundo lugar, se sistematizó la información en una matriz para el análisis. Posteriormente, se diseñaron y aplicaron cinco entrevistas semiestructuradas a tres aspirantes al concejo, al alcalde municipal y a un concejal electo del municipio. El análisis permitió concluir que los argumentos de los entrevistados en torno a la participación política en los concejos municipales carecen de claridad en lo referente a las acciones políticas.

Palabras clave: participación, política, juventud, concejo municipal.

Abstract

The objective of this research article is to explore the experiences of participation of young candidates for the Municipal Council of Santa Isabel in the 2019 elections. A case study was determined; In the first place, the research background was searched in institutional and official databases, such as Scielo, Redalyc and Dialnet. Second, the information was systematized in a matrix for analysis. Subsequently, five semi-structured interviews were designed and applied to three candidates for the council, the municipal mayor and an elected councilor from the municipality. The analysis allowed us to conclude that the arguments of the interviewees regarding political participation in the municipal councils lack clarity in relation to political actions.

Keywords: participation, politics, youth, municipal council.

Introducción

La participación política juvenil es un fenómeno que ha cobrado gran relevancia en las últimas décadas en Colombia, en especial a partir de la promulgación de la Constitución Política de 1991¹, La ley 1622 de 2013² y su modificación en la Ley 1885 del 2018. A partir de la normativa mencionada, se reconocen los mecanismos de participación e incidencia de los jóvenes en el escenario político.

De igual manera, se evidencia que el tema de la participación política juvenil ha sido objeto de estudio de diversas investigaciones a nivel internacional y nacional. En ese sentido, de los trabajos abordados en la presente investigación, se evidencian dos perspectivas en torno a la participación política juvenil. En primera instancia, las investigaciones de Miguel

1 Constitución Política de Colombia, capítulo III, artículos 312 y 313 de julio de 1991 (Colombia, 1991).

2 Congreso de la República de Colombia, Ley 1622 del 29 de abril de 2013. Por medio de la cual se expide el estatuto de ciudadanía

juvenil y se dictan otras disposiciones, *Diario Oficial* 48776, <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52971>.

Abad³, Carlos Eduardo Cruz Meléndez⁴, Jesús Aguilar López⁵, Ricardo Arrubla Sánchez y Patricia Gutiérrez López⁶ y Roy González Sancho y Evita Henríquez Cáceres⁷. Concuerdan en que las estructuras discursivas del adultocentrismo han permeado y se han interiorizado en los jóvenes que participan políticamente en escenarios institucionales, lo anterior se ve reflejado en sus discursos y en las labores que desempeñan dentro de sus partidos o colectivos; por ello su impacto en la agenda pública es mínimo, puesto que se dedican a labores menores como apoyar las campañas y proyectos que dirigen personas con mayor edad.

Por otro lado, está la perspectiva que se muestra del lado de la preparación académica de los jóvenes. Ricardo Arrubla Sánchez y Patricia Gutiérrez López afirman que los jóvenes desconocen las estructuras y los mecanismos de participación política que existen en Colombia, y por ello su actuar no trasciende en el escenario político⁸. Sin embargo, particularmente para Miguel Abad, los jóvenes no inciden en la agenda pública, porque han interiorizado y adoptado el discurso y las estructuras de su partido, movimiento o colectivo político⁹.

En segunda instancia, desde otra perspectiva, Ana María Arias-Cardona, Sara Victoria Alvarado y Ivonne Andrea Robayo Cante concuerdan en que los jóvenes son sujetos políticos que le impregnan a la política ideas nuevas en torno a la gestión pública, la elaboración de programas y proyectos y la forma de hacer política. No obstante, aunque los jóvenes tienen una perspectiva positiva de los mecanismos de participación política, prefieren participar a través de medios no convencionales como las expresiones artísticas^{10,11}.

A partir de lo anterior, se evidencia en primer lugar que las investigaciones indagadas en su gran mayoría se han enfocado particularmente en la participación política de los jóvenes en escenarios no convencionales. En segundo lugar, los jóvenes son apáticos a participar políticamente en escenarios institucionales. No obstante, en los últimos años en Colombia los jóvenes a través de sus partidos políticos se han interesado en representar a sus localidades y municipios en las corporaciones político-administrativas de carácter público como lo son las juntas de acción comunal y los concejos municipales. En este sentido, Pablo Sanabria, expresa:

3 Miguel Abad, «Posibilidades y limitaciones de la participación juvenil para el impacto en la agenda pública: el caso del Concejo Municipal de Juventud en Medellín», *Última Década* 10, n.º 17, (2002):65-94.

4 Carlos Eduardo Cruz, «La población joven frente al proceso electoral», en *La juventud costarricense ante la política*, ed. por Manuel Rojas (San José: FLACSO, 2003), 69-117.

5 Jesús Aguilar, «La participación de los jóvenes como candidatos al Poder Legislativo en el proceso electoral de 2012», *Polis* 9, n.º 2 (2013): 79-111.

6 Ricardo Arrubla y Patricia Gutiérrez, «Participación política de los jóvenes», *Revista Fundación Universitaria del Área Andina* (2013): 78-92, <https://revia.areandina.edu.co/index.php/Gg/article/view/342/374>.

7 Roy González y Evita Henríquez, «Participación juvenil en espacios formales de deliberación política: entre adultocentrismo y reproducción del discurso adulto». *Revista Rupturas* 7, n.º 1 (2017): 125-147. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/rup/v7n1/2215-2989-rup-7-01-125.pdf>.

8 Arrubla y Gutiérrez, «Participación política de los jóvenes».

9 Abad, «Posibilidades y limitaciones de la participación juvenil para el impacto en la agenda pública: el caso del Concejo Municipal de Juventud en Medellín».

10 Ana María Arias-Cardona y Sara Victoria Alvarado, «Jóvenes y política: de la participación formal a la movilización informal», *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 13, n.º 2 (2015): 581-594.

11 Ivonne Andrea Robayo, «Participación política juvenil: un estudio de caso comparativo en Teusaquillo y Suba. Una Aproximación desde la sociología analítica» (monografía de grado, Universidad Santo Tomás, 2017), <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/10224/2017ivonnerobayo.pdf?sequence=4&isAllowed=y>.

Las pasadas elecciones regionales en Colombia son muestra de un cambio generacional que tiene dos lecturas: votantes jóvenes que dicen no a la polarización y que salen a las urnas con criterios de opinión que se desmarcan de la tradición y en un segundo momento jóvenes con preparación académica e independencia que empiezan a ocupar cargos de elección popular¹².

A partir de lo enunciado y en el marco de las próximas elecciones del 2023-2027 es pertinente dilucidar las particularidades que tiene la participación política de los jóvenes, específicamente en escenarios institucionales. Para ello, realizamos una exploración en el municipio de Santa Isabel, Tolima, e indagamos en torno a una dimensión de la participación política, la cual corresponde a la experiencia de los jóvenes en escenarios institucionales con poder de decisión directa en el ejercicio del poder público. Por lo tanto, lo que se pretende es analizar la experiencia de la participación de los jóvenes candidatos al concejo municipal en el proceso de elección popular 2020-2023, llevado a cabo en el municipio de Santa Isabel.

En ese sentido, el presente artículo estuvo orientado por el siguiente interrogante: ¿Cómo fue la experiencia de participación de los jóvenes candidatos al concejo municipal para periodo 2020-2023 llevado a cabo en el municipio de Santa Isabel?

Conforme a lo establecido anteriormente, esta investigación estuvo sustentada metodológicamente en una perspectiva cualitativa que utilizó como método el estudio de caso. La información se recolectó por medio de entrevistas a profundidad con el fin de identificar el nivel de conocimientos que tiene los jóvenes acerca del concejo municipal; en segunda instancia, se indagó en torno a su experiencia como candidatos al concejo municipal de Santa Isabel y, finalmente, se dilucidaron los aprendizajes de los jóvenes candidatos al municipio de Santa Isabel.

Metodología

La presente investigación está sustentada en una perspectiva cualitativa, la cual tiene como diseño metodológico el estudio de caso, «uno de los métodos más apropiados para aprender la realidad de una situación, en los que se requiere explicar relaciones causales complejas, realizar descripciones de perfil detallado, generar teorías o aceptar posturas teóricas exploratorias o explicativas»¹³. En ese sentido, el fenómeno indagado corresponde a la participación política juvenil y el caso está situado en el municipio de Santa Isabel.

A partir de lo anterior, en primer lugar, se orientó la revisión bibliográfica en torno a la categoría participación política juvenil en las bases de datos de Scielo, Redalyc, Dialnet, y en repositorios institucionales de distintas universidades de Colombia. En segundo lugar, se tuvieron en cuenta los criterios enunciados por María Auxiliadora Guerrero Bejarano. El

12 «Jóvenes independientes, la sorpresa en elecciones 2019», Universidad de los Andes, acceso el 9 de noviembre de 2022. <https://uniandes.edu.co/es/noticias/gobierno-y-politica/jovenes-independientes-la-sorpresa-en-elecciones-2019>.

13 Viviana Elizabeth Jiménez, «El estudio de caso y su implementación en la investigación», *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales* 8 n.º 1 (2012): 141-150.

primero alude a la capacidad operativa de recolección y análisis; el segundo, al entendimiento del fenómeno, o sea el número de casos que permitan responder a la pregunta planteada, y por último, a la naturaleza del fenómeno bajo análisis, esto quiere decir, a la frecuencia y accesibilidad de los datos. A partir de lo enunciado, se definieron dos criterios de selección. El primero corresponde a la edad de los candidatos al concejo de Santa Isabel (18 a 28 años), y el segundo, a la experiencia en cargos públicos de elección popular en el municipio de Santa Isabel¹⁴.

Según los datos de la Registraduría Nacional, en las elecciones del 2019, se postularon 49 candidatos al Concejo Municipal de Santa Isabel. De ellos, cuatro tenían entre 18 y 28 años. En este caso, se seleccionaron tres jóvenes y se aplicaron entrevistas semiestructuradas, que «se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información»¹⁵. Este instrumento se sometió a un juicio por expertos, con base en los criterios elaborados por Jazmine Escobar-Pérez y Ángela Cuervo-Martínez: a) experiencia en la realización de juicios basada en evidencia o experticia, b) reputación en la comunidad, c) disponibilidad y motivación para participar, y d) imparcialidad y cualidades inherentes, como confianza en sí mismo y adaptabilidad¹⁶. La entrevista tuvo el objetivo de identificar el nivel de conocimientos de los jóvenes frente al concejo municipal y comprender su experiencia y aprendizajes como candidatos. De esta manera, se entrevistó al alcalde municipal de Santa Isabel y un concejal electo del municipio, para conocer desde su experiencia cómo ha sido la participación de los jóvenes a través del concejo municipal en Santa Isabel.

Posteriormente, se realizó el análisis de contenido, el cual corresponde a una técnica que permite la interpretación, descomposición y codificación de diversos textos en relación con el contexto. En ese sentido, «el análisis de contenido cualitativo no tiene como fin solo la búsqueda de ciertos contenidos dentro de un corpus, sino de encontrar el sentido que estos contenidos poseen dentro del contexto»¹⁷. Con base en lo anterior, se diseñó una matriz en la que se sistematizó la información recolectada, se tuvieron en cuenta las siguientes unidades de análisis: participación, política, jóvenes y concejo. Finalmente, se interpretó la información a través de un análisis triangular mixto, según los criterios de Pablo Forni y Pablo de Grande¹⁸.

Conceptualización teórica

El estudio de la participación política ha estado caracterizado por una complejidad teórica,

14 María Auxiliadora Guerrero, «La investigación cualitativa», *INNOVA Research Journal* 1, n.º 2 (2016): 1-9, <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>.

15 Roberto Hernández, *Metodología de la investigación* (México: Mc Graw-Hill, 2014), 403.

16 Jazmine Escobar-Pérez y Ángela Cuervo-Martínez, «Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización». *Avances en Medición* 6, n.º 1 (2008): 27-36.

17 Claudio Díaz Herrera, «Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum», *Revista General de Información y Documentación*, 28, n.º 1(2018), 125.

18 Pablo Forni y Pablo de Grande, «Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas», *Revista Mexicana de Sociología* 82, n.º 1 (2020): 159-189. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v82n1/2594-0651-rms-82-01-159.pdf>.

disciplinar y metodológica. El análisis sobre sus impactos en la sociedad, la ciudadanía y el sistema político han generado un amplio bagaje teórico e investigativo en el campo de las ciencias sociales. Por lo tanto, no existe consenso frente a un significado unívoco y generalizado. En consecuencia, existen diferentes concepciones, tipos e impactos de la participación con relación al contexto político, económico, social y cultural de cada caso. Por consiguiente,

sobre el fenómeno de la participación política existen innumerables definiciones, algunas de ellas centradas sobre actividades individuales y colectivas de las personas o grupos, y otras que tienen su acento en aspectos psicológicos o políticos y que excluyen a la participación electoral por considerarla como un fenómeno sui generis que tiene sus propias reglas de juego, claramente diferenciadas del resto de las formas de participación política y que se encuentran asociada a afirmaciones de claro contenido patriótico¹⁹.

Pese a la multiplicidad de acepciones y modelos de participación política existen características esenciales, tales como su relación determinante con la democracia y la influencia de la participación en decisiones de gobierno y en espacios de discusión y representación política. Es decir, «participación y democracia son conceptos simbióticos. No puede entenderse el uno sin el otro. Dicho con otras palabras: sin el reconocimiento y tutela de la participación no cabe hablar de democracia. Aquella es el fundamento funcional del orden democrático»²⁰.

Por tal razón, para muchos teóricos la participación política se reafirma en la instauración y consolidación de los regímenes democráticos, ya que estos han abierto y fortalecido espacios de representación y participación a sectores sociales y políticos históricamente marginados por medio de la institucionalización de los mecanismos de participación. En ese sentido, la democracia hace posible la participación política.

En consecuencia, la democracia configura nuevos tipos de sujetos sociales y políticos, quienes se enmarcan en un tipo de ciudadanía más participativa y vinculante en temas decisivos para el mejoramiento de la calidad de vida. Siendo así, la sociedad se convierte en la base del Estado, ya que:

Las democracias tienen como función central la búsqueda de mejores condiciones de vida para el pueblo. Ahora bien, aunque el pueblo es la fuente de la soberanía, entendida esta como la máxima autoridad que existe en dentro de una organización política, es además el destinatario de las acciones públicas del Estado, es decir, de las tareas que debe realizar para beneficio de toda la comunidad²¹.

Sin embargo, existen otras perspectivas teóricas que evidencian expresiones diferentes de la participación política en otro tipo de regímenes. Es de resaltar, las restricciones de participa-

19 Lya Fernández, «Algunas aproximaciones a la participación política», *Reflexión Política* 1, n.º 1 (2019), 1.

20 David Almagro, «La participación política en la teoría democrática: de la modernidad al siglo XXI», *Revista de Estudios Políticos*, n.º 174 (2016): 173-193. <http://dx.doi.org/10.18042/cepc/rep.174.06>.

21 Francisco Ramiro Sánchez y Oswald Leyva, «Participación política y el ejercicio del poder», en *Ciencia política: perspectiva multidisciplinaria* (México D.F.: Tirant lo Blanch, 2015), 67-81. <http://eprints.uanl.mx/8474/1/Documento3.pdf>.

ción en sistemas políticos elitistas y discriminatorios, en donde participar estaba supeditado a la condición de clase y a las relaciones de dominación existentes. Sin embargo, con la consecución de derechos y la lucha por la inclusión política de sectores marginados, la participación política se fue ampliando paulatinamente con el fortalecimiento de los procesos de instauración democrática.

La transformación de la participación política en elemento legitimador de la organización y actividad estatal requirió de la superación del modelo de Estado liberal y de su conversión en Estado democrático. Una operación que tuvo por vértice la paulatina conversión del sufragio censitario en universal y la consecuente extensión de la participación política al conjunto de la ciudadanía. Esta mudanza de paradigma acabó por consolidar la democracia representativa como modelo democrático imperante y elevó la participación política a la condición de principio de legitimación del Estado democrático²².

Es de resaltar, que los primeros estudios sobre participación política acotan su ejercicio a la elección de gobernantes. Por consiguiente:

La participación política ha sido considerada durante mucho tiempo a través de su forma de expresión más habitual: el voto. Sin embargo, el voto es uno más entre otros muchos recursos de los que dispone el sujeto para incidir en el mundo político²³.

En consecuencia, existe una ruptura teórica frente a la perspectiva de la participación política. Como se ha expuesto, las primeras concepciones se enfocan en una participación procedimental, en donde la importancia radica en participación electoral. Sin embargo, ante las complejidades históricas y la evolución de los sistemas políticos y las luchas sociales se abre paso a la democracia participativa por medio del fortalecimiento de los mecanismos de participación ciudadana y el fortalecimiento de la ciudadanía, lo cual

implica la obligación del Estado de generar condiciones favorables para la realización y de abstenerse de prohibir, impedir u obstaculizar aquellas actividades legítimas mediante las cuales los ciudadanos intervienen en la designación de sus gobernantes o influyen en la formación de la política estatal, tales como publicaciones, reuniones públicas, manifestaciones, sufragio, actividad partidaria, etc.²⁴.

Por lo tanto, se requiere del desarrollo de un sujeto activo, crítico y reflexivo que constantemente participe e influya en la toma de decisiones del gobierno o todo tipo de temas que involucren el mejoramiento y el desarrollo del Estado y la sociedad en general. Dicha participación está asociada y contenida en el marco legal de deberes y derechos de los ciudadanos,

22 Almagro, «La participación política en la teoría democrática: de la modernidad al siglo XXI», 177.

23 Gisela Isabel Delfino, Elena Mercedes Zubieta y Marcela Muratori, «Tipos de Participación Política: análisis factorial confirmatorio con estudiantes universitarios de Buenos Aires, Argentina», *Psicología Política* 13, n.º 27 (2013): 303.

24 José Enrique Molina y Carmen Pérez, «Participación política y derechos humanos», *Revista IIDH* 34-45 (2002): 23. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r08068-1.pdf>.

en donde la participación es regulada y canalizada por medio de la institucionalidad, evidenciando la existencia de un carácter legal del ejercicio participativo que

exige un ciudadano activo en los asuntos de la comunidad. Un ciudadano que está preparado para asumir el reto de la participación política, que tiene la voluntad de participar y posee el conocimiento de sus deberes y obligaciones, y asume como suyo el reto de involucrarse en la solución de los problemas de la sociedad. Esto implica la transformación de hombre común en «ciudadano»²⁵.

No obstante, la legalidad de la participación política no implica la inexistencia de otro tipo de expresiones para participar. En el debate teórico sobre el tema, se divide en la participación convencional y la participación no convencional en donde existe un reconocimiento de diferentes perspectivas sobre las maneras en cómo los ciudadanos participan o deben de participar. Es claro que la participación convencional refuerza la importancia de la institucionalidad, puesto que

la participación política se hace más fuerte en aquellos países donde existen condiciones políticas favorables para su desarrollo. El grado de desarrollo de instituciones y mecanismos que favorecen la participación puede considerarse para todas las modalidades de la participación política²⁶.

Por otro lado, la participación no convencional es aquella que «se refiere al conjunto diverso de acciones voluntarias destinadas a influir directa o indirectamente en resoluciones que afectan a distintos ámbitos de la vida social y cultural»²⁷ y se exterioriza mediante marchas, boicots o en acciones de desobediencia civil.

En conclusión, podemos contemplar que:

La participación política convencional está representada por aquellos actos o actividades que se llevan dentro de los cauces legales y están aprobadas por la sociedad en la cual se desarrollan; en contraste las formas en que se expresa la participación política no convencional no siguen un marco legal y por lo regular no son aprobadas por la mayoría de la sociedad²⁸.

Por lo tanto, existe una división sobre la participación política que configuró tipos de acciones políticas y tipos de sujetos políticos. Una investigación llevada a cabo por el politólogo Pablo Oñate distingue los diferentes tipos de acciones y sujetos tanto en la participación convencional como en la participación no convencional. En primera instancia, Oñate recoge los

25 Sánchez y Leyva, «Participación política y el ejercicio del poder», 70.

26 Molina y Pérez, «Participación política y derechos humanos», 67.

27 Juan Sandoval y Fuad Hatibovic, «Socialización política y juventud: el caso de las trayectorias ciudadanas de los estudiantes universitarios de la región de Valparaíso», *Última Década* 18, n.º 32 (2010): 12.

28 Sánchez y Leyva, «Participación política y el ejercicio del poder», 78.

planteamientos de Kaase y Marsh y expone los tipos de sujetos de participación convencional:

- **Inactivos:** Individuos que, mucho, se informan sobre política en la prensa o la televisión y estarían dispuestos a firmar una petición si fue- requeridos para ello.
- **Conformistas:** Personas que van bastante más lejos en la utilización de formas de comportamiento político convencional llegando, incluso, a colaborar en campañas electorales, aunque no estarían dispuestos a participar en acciones directas.
- **Reformistas:** Personas que participan activamente en política de forma habitual, si bien preferentemente a través de formas de acción convencional, aunque pueden acudir a las de carácter no convencional en ocasiones, siempre que sean legales.
- **Activistas:** Ciudadanos que amplían su catálogo de formas de acción política al máximo, utilizando profusa y combinadamente sus distintas posibilidades y optando en algunos casos por acciones de protesta no legales.
- **Contestataorios:** Son tan activos como los reformistas y los activistas, si bien no suelen recurrir a formas de participación convencional por considerarlas en gran medida institucionalizadas y, así, ineficaces (al defender un estilo de vida -y de política expresivo)²⁹.

Por otro lado, Pablo Oñate expone los diferentes tipos de sujetos políticos en la participación no convencional, los cuales se alejan de la perspectiva de la participación política electoral e institucionalizada:

- **Ciudadanos democrático-liberales ideales:** Participan tanto mediante formas convencionales como no convencionales, dentro del marco del sistema político establecido en el que confían para la defensa de su causa.
- **Ciudadanos apáticos-conformistas:** Son ciudadanos que tampoco participan de causas colectivas públicas o semipúblicas, relacionadas con el interés general, pero si manifiestan un cierto apoyo al sistema político institucionalizado. Estos ciudadanos participan ocasionalmente en política, si bien son los más proclives a caer bajo la influencia de la llamada de los movimientos populistas autoritarios y xenófobos, de tendencia antipartidista.
- **Ciudadanos solidarios alternativos:** Tienen valores comunitarios y comparten una idea del interés general y las causas colectivas que les gustaría ver desarrollados, si bien estiman que el sistema institucional formalizado no va a propiciarlo: no confían en el entramado institucional para la defensa de lo que conciben como el interés general. Estos ciudadanos rechazan las formas de participación convencionales, canalizando sus inquietudes colectivas y comunitarias a través de mecanismos no convencionales, buscando vías de participación y de representación alternativas, no formalizadas, burocratizadas, ni institucionalizadas.
- **Ciudadanos abonados al privatismo política y social:** Individuos que no tienen una especial concepción del interés general no se interesan por causas colectivas públicas o semipúblicas, ni tienen una causa que defender salvo su propio bienestar particular adicionalmente, no con-

29 Pablo Oñate, «Participación política, partidos y nuevos movimientos sociales». *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* XLVII, n.º 194 (2005): 107.

fían en los mecanismos institucionales del sistema político para resolver sus problemas ni, por tanto, se involucran o se interesan por ellos: no participan políticamente³⁰.

Es de resaltar que la participación política contempla una amplia clasificación y tipificación de las acciones políticas y expresiones tanto individuales como colectivas de la ciudadanía, ya que éstas se construyen con base en el contexto social y el modelo del sistema político específico de cada Estado. También, se destaca la influencia del desarrollo de la historia, en este caso, la promulgación y la defensa de los derechos civiles y políticos por medio de la constitucionalidad, la política y el marco normativo.

En este contexto, los derechos para participar políticamente implican una diversidad de sujetos políticos y acciones, generando una diversidad de maneras y mecanismos para participar, dejando atrás la perspectiva convencional de la participación política. Por lo tanto,

no cabe duda que el repertorio de actividad política de los sujetos no se limita a actividades convencionales, como acudir a mítines, convencer a otras personas para votar por algún candidato y/o partido determinado. Observando el comportamiento político de la población es fácil constatar que el ciudadano recurre también a otras estrategias para tratar de incidir en las decisiones del poder político: huelgas, manifestaciones, entre otras. De esta forma, hablar de participación política en general resulta poco preciso, pues el abanico de modalidades incluye manifestaciones diferentes de este tipo de actividad³¹.

Ya hemos expuesto la importancia y la influencia de variables políticas, históricas y normativas en el desarrollo de la participación política. No obstante, existen otro tipo variables que influyen en el estudio y análisis de la participación política y son las actitudes y capacidades de los diferentes sectores sociales para participar en los diferentes escenarios de decisión y de organización social y política. La cultura política, la educación y el nivel socioeconómico influyen en el tipo de participación.

A medida que el nivel educativo es más elevado se adquieren capacidades de manejo de la información y se desarrollan habilidades que son útiles y necesarias para la participación. De igual manera, mejores ingresos otorgan mejores condiciones para otro tipo de actividades de participación política, la más obvia, el financiamiento de candidatos y partidos³².

Otros estudios destacan, la importancia del desarrollo de la tecnología y los medios de comunicación, el *marketing* y la comunicación política en los procesos de participación política. Propician nuevos modelos y herramientas para organizarse e influir en los escenarios de decisión.

30 Oñate, «Participación política, partidos y nuevos movimientos sociales», 116.

31 Delfino, Zubieta y Muratori, «Tipos de Participación Política: análisis factorial confirmatorio con estudiantes universitarios de Buenos Aires, Argentina», 305.

32 Molina y Pérez, «Participación política y derechos humanos», 70.

Con respecto al desarrollo de nuevas prácticas de participación, han aparecido en relación a la M de las nuevas tecnologías en la política, además se amplía las posibilidades de comunicación y participación ciudadana, estas tecnologías no solo son utilizadas por los ciudadanos, sino que también por los partidos políticos, líderes y asociaciones, debido a que las usan como mecanismos para mejorar la interactividad con los ciudadanos y electores³³.

El carácter multidimensional de la participación política implica comprender sus diferentes expresiones, dependiendo de las particularidades contextuales de la época y de las variables de análisis, como el sistema político, el régimen político, la historia política, los actores políticos, la cultura política, la ciudadanía, la educación política, los mecanismos de participación, el marco normativo de la participación política, etc. Con base en lo anterior y la especificidad del tema se puede comprender la participación política de diferentes maneras y perspectivas.

Por lo tanto, existen y existirán diferentes significados de participación política. Sin embargo, hay definiciones generales que abarcan la intención general del término, tales como las siguientes:

- Todas aquellas actividades realizadas por los ciudadanos con el objeto de intervenir en la designación de sus gobernantes o de influir en la formación de la política estatal³⁴.
- La participación política es considerada como la acción política mediante la cual el ciudadano exterioriza sus apoyos o demandas para incidir en la toma de decisiones y ejecución de políticas por parte la autoridad³⁵.
- La participación política como cualquier tipo de acción realizada por un individuo o grupo con la finalidad de incidir en una u otra medida en los asuntos públicos³⁶.

Un debate teórico sobresaliente sobre la participación política es su relación con la representación política. Debido a las perspectivas convencionales de considerar que el proceso de participación política se acota en el sistema electoral y el voto, se han generado análisis para comprender la diferencia y la incidencia del carácter representativo y participativo en una democracia. Un estudio que aborda dicha temática es la expuesta por el investigador Davis Almagro Castro, en donde expone las diferencias, las ventajas y desventajas de modelos de democracia de participación representativa y participativa.

Expone que los modelos democráticos enfocados en la representación política basan su funcionamiento en los partidos y movimientos políticos, como canales de comunicación y representación política de diferentes sectores sociales por medio de su participación a través de un sistema electoral. Por lo tanto, la participación política de la ciudadanía se enfoca en la elección de candidatos que gestionarán y tomarán decisiones en pro de los sectores representados. Este modelo ha sido defendido por la posibilidad de agilizar el proceso participativo,

33 Sánchez y Leyva, «Participación política y el ejercicio del poder», 80.

34 Molina y Pérez, «Participación política y derechos humanos», 15.

35 Sánchez y Leyva, «Participación política y el ejercicio del poder», 77.

36 José Manuel Sabucedo, «Participación Política», en *Psicología Política*, ed. por Julio Seoane y Ángel Rodríguez (Madrid: Ediciones Pirámide, S. A., 1988), 166.

limitar la proliferación de una participación densa y poco provechosa. Ya que, se considera que una amplia y extensa participación, no es posible ante la multiplicidad y proliferación de demandas sociales con las cuales un Estado no puede manejar, generando una desestabilización de todo el sistema político.

Otro argumento para la restricción de los canales de participación ciudadana es la desconfianza de la capacidad ciudadana para la comprensión y entendimiento de la realidad política. El *demos* es un sujeto incapaz de asumir la responsabilidad en la gestión de los asuntos públicos. Partidos políticos y candidatos han de ser los principales protagonistas de la toma de decisiones políticas. Los primeros, canalizando la participación a través de la contienda electoral. Los segundos, asumiendo la representación en base a una presunción de competencia técnica³⁷.

Por consiguiente, el modelo democrático representativo contempla una participación política moderada y basada en la confianza depositada en los líderes políticos elegidos por medio de un sistema de partidos y un sistema electoral. Dicho modelo ha generado múltiples críticas, las cuales destacan el carácter limitante de la participación política de la ciudadanía y la carencia de interés y cultura política por parte de la ciudadanía al depositar el margen de decisión en las organizaciones políticas y gobernantes, generando un estado de apatía social frente a la importancia del ejercicio de la participación de la ciudadanía en una democracia que defiende su soberanía bajo las bases del pueblo.

Ante dichas críticas se empiezan a generar una atención sobre la efectividad de una verdadera participación política. Es ahí que, bajo la influencia de los estallidos sociales frente a la marginación política de algunos sectores en los escenarios políticos en la estructura del Estado, varios investigadores empiezan a discutir sobre la participación efectiva de todos los sectores sociales, por medio de canales de comunicación y organizaciones fuertes con el objetivo de disminuir las brechas de desigualdad social y exigir un sistema democrático mucho más influyente y pluralista. Este modelo a diferencia de la democracia representativa contempla a la ciudadanía como sujetos críticos y participativos constantes en los diferentes escenarios del Estado y no se limita a la participación electoral. Por lo tanto:

La ciudadanía no es considerada un sujeto pasivo meramente receptor de políticas públicas y potencial amenaza para la estabilidad del sistema. Conoce la realidad que le afecta y tiene capacidad para decidir correctamente sobre los problemas que le conciernen con igual o mayor eficacia que los técnicos gubernamentales. Una mayor participación conlleva innegables beneficios sociológicos, tales como una mayor conciencia pública, el desarrollo de un espíritu social cooperativo y un incremento de la afección democrática hacia instituciones y procedimientos democráticos tenidos por mecanismos efectivos de solución de conflictos y problemas sociales³⁸.

Si bien, el método de democracia participativa resalta la importancia de la ciudadanía en

37 Almagro, «La participación política en la teoría democrática: de la modernidad al siglo XXI», 179.

38 Almagro, «La participación política en la teoría democrática: de la modernidad al siglo XXI», 179.

un sistema político como un pilar fundamental para la legitimación y una gobernabilidad efectiva, ha recibido críticas frente a la implementación de sus estrategias, ya que se pone en duda que sean empíricamente posibles. Es claro, que los países contemplan una extensión considerable de ciudadanos divididos en diferentes sectores que tienen distintas demandas y necesidades, las cuales son imposibles de satisfacer y de canalizar por medio de una participación directa de los ciudadanos.

La crítica doctrinal a este modelo democrático se centra en la imposibilidad de su articulación práctica motivada por el tamaño, la diversidad de las sociedades actuales, la complejidad de la agenda política y la imprescindible rapidez en la toma de decisiones³⁹ [ya que, la saturación de demandas sociales limita la capacidad de acción y gestión efectiva de las instancias e instituciones del Estado].

Ante dicha situación, Almagro expone tres tipos de democracia participativa: la directa, la deliberativa y la radical. La democracia directa hace referencia a la buena relación de los gobernados y gobernantes por medio de una relación más vinculante que la relación meramente electoral, por medio de escenarios de participación y debate. La democracia deliberativa, enfoca la importancia en la discusión de temas de interés público en diferentes espacios decisorios y la relevancia de sujetos críticos y característicos de una cultura política sólida. Por último, la democracia radical, la cual se basa en la importancia de los antagonismos y los debates con la finalidad de resolver conflictos y llegar acuerdos que benefician a todas las partes por medio del reconocimiento del otro, que generen un impacto en la reducción de la desigualdad y la consolidación de una democracia justa y pluralista.

Por lo anterior, podemos identificar la importancia del interés de los ciudadanos sobre los asuntos públicos y políticos para cimentar una participación política constante y trascendente en el sistema político. Sin dicho interés es complejo que los canales participativos –ya sea por medio de escenarios de debate, asambleas y de interacción con los líderes, partidos, movimientos e instituciones políticas– sean del todo efectivos y vinculantes en políticas y leyes decretadas por el Estado.

En el presente trabajo, la categoría de análisis de participación política se desarrollará en relación con los concejos, candidatos y concejales municipales, y su importancia como un mecanismo de control y seguimiento de los gobernados sobre los gobernantes. Es de resaltar que si bien la participación política obedece a un campo institucional y electoral en este caso, no desconoce los efectos positivos que pueden generar los procesos electorales y los candidatos dentro de la representación política y su relación con la participación política. Ya que:

La acción política plantea problemas más complejos que la simple participación electoral; y aun cuando ésta fue la primera acción considerada como participación política, hoy día, se sabe que es un fenómeno mucho más complejo y variado que impacta, no sólo en la esfera política, sino también en el sistema social en general y modo de vida⁴⁰.

39 Almagro, «La participación política en la teoría democrática: de la modernidad al siglo XXI», 183.

40 Gabriela Hernández, «Significado de la participación política en habitantes del Valle de Méjico», *Psicología*

Con base en lo anterior, se parte de que la participación política es un proceso organizativo que tiene como objetivo el involucramiento de los ciudadanos en diferentes espacios participativos dentro o fuera de la institucionalidad, con el objetivo de ejercer control, seguimiento e influencia en los espacios de decisión que comprometen el bienestar de la sociedad. En lo que respecta a este estudio de caso, enfocaremos la participación política a un sector específico, los jóvenes candidatos al Concejo Municipal de Santa Isabel en las elecciones 2020-2023.

Cabe aclarar que en Colombia la ley que rige los procesos participativos juveniles es la Ley 1622 de 2013, «por medio de la cual se expide el estatuto de ciudadanía juvenil y se dictan otras disposiciones». En el artículo 5 se estipulan las categorías relacionadas con juventud:

1. **Joven.** Toda persona entre 14 y 28 años cumplidos en proceso de consolidación de su autonomía intelectual, física, moral, económica, social y cultural que hace parte de una comunidad política y en ese sentido ejerce su ciudadanía.
2. **Juventudes.** Segmento poblacional construido socioculturalmente y que alude a unas prácticas, relaciones, estéticas y características que se construyen y son atribuidas socialmente. Esta construcción se desarrolla de manera individual y colectiva por esta población, en relación con la sociedad. Es además un momento vital donde se están consolidando las capacidades físicas, intelectuales y morales.
3. **Juvenil.** Proceso subjetivo atravesado por la condición y el estilo de vida articulados a las construcciones sociales. Las realidades y experiencias juveniles son plurales, diversas y heterogéneas, de allí que las y los jóvenes no puedan ser comprendidos como entidades aisladas, individuales y descontextualizadas, sino como una construcción cuya subjetividad está siendo transformada por las dinámicas sociales, económicas y políticas de las sociedades y a cuyas sociedades también aportan⁴¹.

No obstante, la definición de juventud no solo enfatiza en un proceso biológico determinado por un rango de edad, también reconoce la importancia política, económica y social en una democracia como ciudadanos activos y participativos en escenarios decisivos.

El paradigma de la juventud como “actores estratégicos del desarrollo” contempla el ejercicio de la ciudadanía juvenil a partir de la incorporación de los jóvenes a la vida social desde el presente. Por lo tanto, se busca aprovechar las capacidades de los y las jóvenes para lograr una participación activa y la generación de transformaciones sociales. Este paradigma reconoce la subjetividad juvenil y más allá de considerar a la juventud como un conjunto de inexpertos, que debe ser preparado para la inserción en la vida social, se piensa a la juventud como portadora de nuevas ideas y visiones con potencial transformador. Las políticas públicas que se basan en este paradigma buscan generar procesos de formación a los jóvenes en asuntos ciudadanos, la creación de espacios para desarrollar sus habilidades y las competencias participativas⁴².

Política n.º 29 (2004), 71.

41 Congreso de la República de Colombia, Ley 1622 de 2013, artículo 5.

42 Maicol Andrés Quiroga, «Ciudadanía juvenil y política pública de juventud en Colombia. Análisis del referencial de

Por lo tanto, los jóvenes se han convertido en un pilar importante de la participación política en una democracia, ya que este es un proceso de ordenamiento que debe contar con garantías y libertades que permitan su consolidación en el sistema político. Dicho proceso es «aquel conjunto de normas y procedimientos que resultan de un acuerdo-compromiso para la resolución pacífica de los conflictos entre los actores sociales, políticamente relevantes, y los otros actores institucionales presentes en el escenario político»⁴³.

Dentro de ese proceso, se resalta el rol fundamental de la ciudadanía juvenil, siendo la participación y la representación política ejes fundamentales en el funcionamiento de la democracia. Sin embargo, el nivel de incidencia de la participación y la representación de los jóvenes en los diferentes escenarios vinculantes de decisión política son diferentes, ya que depende del tipo de democracia instaurada en un Estado y el marco normativo.

Concejo municipal

El concejo municipal es una corporación administrativa, su principal función es ejercer control político a la administración municipal. Sus miembros son elegidos por elección popular cada cuatro años, así lo establece el artículo 21 de la Ley 136 de 1994: «En cada municipio habrá una corporación administrativa, cuyos miembros serán elegidos popularmente para períodos de tres (3) años, y que se denominará Concejo Municipal, integrada por no menos de siete (7) ni más de veintiún (21) miembros»⁴⁴.

Para el caso del municipio de Santa Isabel que cuenta con 6.382 habitantes, le corresponde, según el artículo 23 de la Ley 136 de 1994, 9 concejales, los cuales sesionan 4 meses al año, en febrero, mayo, agosto y septiembre por ser de sexta categoría.

A continuación, se presentan las funciones consagradas en la Ley 136 de 1994 y en la Constitución Política de Colombia.

Funciones del concejo municipal consagradas en la Ley 136 de 1994, artículo 32:

1. Disponer lo referente a la policía en sus distintos ramos, sin contravenir las leyes y ordenanzas, ni los decretos del Gobierno Nacional o del Gobernador respectivo.
2. Exigir los informes escritos o citar a los secretarios de la alcaldía, directores de departamentos administrativos o entidades descentralizadas municipales, al contralor o al personero, así como a cualquier funcionario municipal, excepto el alcalde, para que en sesión ordinaria haga declaraciones orales sobre asuntos relacionados con la marcha del municipio.

ciudadanía juvenil en documentos de formulación de la política a nivel nacional» (trabajo de grado de maestría, Universidad Nacional de Colombia, 2017), <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/68975>.

43 Leonardo Morlino, «Las democracias», en *Manual de Ciencias Políticas* (Madrid: Alianza Editoria, 1995): 83.

44 Congreso de Colombia, Ley 136 de 1994, artículo 21. Por medio de la cual se dictan normas tendientes a modernizar la organización y el funcionamiento de los municipios, *Diario Oficial*. Año cxxx. n.º 41377, https://documentos.ardenia.gov.co/UserFiles/File/normatividad_ley136de1994.pdf.

3. Reglamentar la autorización al alcalde para contratar, señalando los casos en que requiere autorización previa del Concejo.
4. Autorizar al alcalde para delegar en sus subalternos o en las juntas administradoras locales algunas funciones administrativas distintas de las que dispone esta Ley.
5. Determinar las áreas urbanas y suburbanas de la cabecera municipal y demás centros poblados de importancia, fijando el respectivo perímetro urbano.
6. Determinar la nomenclatura de las vías públicas y de los predios o domicilios.
7. Establecer, reformar o eliminar tributos, contribuciones, impuestos y sobretasas, de conformidad con la ley.
8. Velar por la preservación y defensa del patrimonio cultural.
9. Organizar la contraloría y la personería y dictar las normas necesarias para su funcionamiento.
10. Dictar las normas orgánicas de presupuesto y expedir anualmente el presupuesto de rentas y gastos, el cual deberá corresponder al Plan Municipal o Distrital de Desarrollo, de conformidad con las normas orgánicas de planeación⁴⁵.

Funciones del concejo municipal consagradas en la Constitución Política, artículo 313:

1. Reglamentar las funciones y la eficiente prestación de los servicios a cargo del municipio.
2. Adoptar los correspondientes planes y programas de desarrollo económico y social y de obras públicas.
3. Autorizar al alcalde para celebrar contratos y ejercer pro tempore precisas funciones de las que corresponden al Concejo.
4. Votar de conformidad con la Constitución y la ley los tributos y los gastos locales.
5. Dictar las normas orgánicas del presupuesto y expedir anualmente el presupuesto de rentas y gastos.
6. Determinar la estructura de la administración municipal y las funciones de sus dependencias; las escalas de remuneración correspondientes a las distintas categorías de empleos; crear, a iniciativa del alcalde, establecimientos públicos y empresas industriales o comerciales y autorizar la constitución de sociedades de economía mixta.
7. Reglamentar los usos del suelo y, dentro de los límites que fije la ley, vigilar y controlar las actividades relacionadas con la construcción y enajenación de inmuebles destinados a vivienda.
8. Elegir Personero para el período que fije la ley y los demás funcionarios que ésta determine.
9. Dictar las normas necesarias para el control, la preservación y defensa del patrimonio ecológico y cultural del municipio.
10. Las demás que la Constitución y la ley le asignen.⁴⁶

45 Congreso de Colombia, Ley 136 de 1994, artículo 21. Por medio de la cual se dictan normas tendientes a modernizar la organización y el funcionamiento de los municipios, *Diario Oficial*. Año CXXX. n.º 41377, https://documentos.armenia.gov.co/UserFiles/File/normatividad_ley136de1994.pdf.

46 Constitución Política de Colombia. Capítulo III, artículos 313 de julio de 1991 Colombia, 1991. <https://www.suin-juris->

Análisis de resultados y discusión

En el siguiente acápite se evidencian los resultados del análisis de las categorías propuestas teóricamente y los datos recolectados en las entrevistas. Con el fin de manejar la identidad de los participantes, se codificaron, como I1: informante 1. I2: informante 2. I3: informante 3. I4: informante 4. I5: informante 5.

A partir de la revisión e interpretación de los datos recolectados de cada informante, se evidencia que la participación de los jóvenes aspirantes al Concejo Municipal de Santa Isabel está vinculada estrechamente a los escenarios institucionales. Por ende, difiere de un aspirante a otro la concepción en torno a la política, a la participación y al concejo.

Política

La política es vista por los entrevistados desde dos perspectivas diferentes. La primera, como un proceso institucional y electoral. La segunda, como un proceso social en donde la participación de la ciudadanía es fundamental para el desarrollo adecuado de la gestión municipal. Por lo tanto, la política es vista como una acción que se lleva a cabo desde las necesidades y las demandas de las comunidades hacia políticas y leyes que incentiven el desarrollo del municipio. Sobresale la importancia de los concejales y el concejo municipal en la consecución de lo anterior, además se resalta la importancia de los jóvenes como actores de renovación política.

Resulta interesante la percepción del I4, quien caracterizó la política como un medio para conocer el territorio no solo geográficamente, sino social, política, económica y culturalmente.

Lo primero es que conozcan el territorio. Hay un principio en filosofía, que nadie ama lo que no conoce. Si usted no conoce el territorio, si no conoce su finca, si no conoce su tierra, si no conoce lo que va a hacer, entonces no pierda el tiempo. Porque uno tiene que conocer el territorio, desde el territorio conocer las necesidades, conocer los escenarios, conocer las potencialidades, conocer el municipio. No solamente en tema popular, en tema de gente, sino conocerlo en tema administrativo, en tema gastronómico, en oportunidades territoriales, en oportunidades de riquezas de tierra; y desde ese conocimiento, pues enamorarse él primero y después enamorar a los votantes. Yo pienso que lo más importante es que las personas que quieran participar y los jóvenes que quieran participar en política conozcan muy bien el territorio. También para que puedan dar debates de altura, que lo nombrábamos hace dos minutos antes de la entrevista, cuando usted no tiene conocimiento de lo que está haciendo entonces usted termina es chocando o buscando los defectos de otros candidatos para creer poder dar la razón⁴⁷.

Lo anterior propone conocer las necesidades y las potencialidades del municipio y, por medio

col.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Constitucion/1687988.

47 Informante n.º 4, comunicación personal, 11 de noviembre, 2021.

de los espacios de decisión política como el concejo, generar iniciativas concernientes que propicien el mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos y el desarrollo del municipio.

En consecuencia, podemos evidenciar como los informantes contemplan rasgos esenciales de la política como el Estado, el sistema político, el sistema electoral, la sociedad, las instituciones, el ejercicio político, la representación política y la participación de la ciudadanía.

Participación política

Todos los informantes comparten similitudes en sus perspectivas sobre la participación, ya que la caracterizan como un proceso de seguimiento y de control dentro de la institucionalidad, pero también como la oportunidad de generar vínculos y puentes entre las demandas de la sociedad y la gestión del Estado y sus gobernantes. Por ejemplo, el informante n.º 1 expresó lo siguiente respecto a su opinión de cómo participa políticamente un concejal:

Bueno, principalmente pues para hacer trazabilidad, hacer seguimiento a los recursos del municipio, ayudar a la gente que lo necesite. Aparte, pues poner el conocimiento que yo tenía o que tengo pues para cumplir con esas funciones que lo delegan a uno en lo que es un concejo municipal⁴⁸.

Los informantes coinciden en que, dentro de los concejos municipales, la participación política es efectiva para velar por el cumplimiento de las funciones y la gestión correcta y justa de los recursos a invertirse en pro del mejoramiento de las comunidades del territorio.

Se puede evidenciar cómo los informantes tienen una perspectiva de la participación política convencional, en la que el ejercicio participativo se acota al sistema electoral y se ciñe al marco institucional de las funciones que desempeña un concejal. Por lo tanto, dejan de lado características importantes de la participación política no convencional, tales como los procesos de acompañamiento, apoyo y resistencia de problemáticas, que pueden llegar a defender los sectores jóvenes del territorio por medio de diferentes mecanismos de participación, como la protesta y la manifestación.

En conclusión, los informantes reconocen el papel vinculante de la participación política, resaltando mayoritariamente el carácter representativo sobre el participativo. Es decir, dentro de las funciones que debe cumplir un concejal estos resaltan el proceso representativo en comparación con el proceso participativo.

Juventud

El informante n.º 1 considera que la juventud es importante para el desarrollo político del

⁴⁸ Informante n.º 1, comunicación personal, 12 de noviembre, 2021.

municipio. Resalta el desinterés y la desafección de los jóvenes en el municipio de Santa Isabel tanto de participar en los escenarios de discusión como en los procesos de representación política y los procesos electorales.

Me he dado cuenta de que el desinterés de los jóvenes por participar en política es muy amplio. Para el ejemplo de eso, los concejos municipales de juventud, se vienen las elecciones ahorita el 5 de diciembre. Uno convoca a una reunión y es supremamente difícil que los jóvenes asistan o muestren interés, inclusive los mismos candidatos que se inscriben en estas listas no conocen ni la Ley 1622 ni la 1885, que son el estatuto juvenil⁴⁹.

El informante n.º 2 opina que la participación electoral como candidatos jóvenes al concejo municipal es mucho más compleja que la de los candidatos mayores. Considera que los jóvenes cuentan con problemas para el proceso de inversión y financiamiento en la campaña electoral, convirtiéndose en una desventaja en el proceso.

El informante n.º 3 considera que la mayor contribución de los jóvenes a la política es:

Las ideas, las nuevas ideas. Ellos ahorita con el asunto del internet están aprendiendo cada día más, y tienen muy buenas ideas. [Para que] las hagan conocer, y pues como uno no tuvo la oportunidad de ser tan estudiado y ellos sí tiene la oportunidad. Eso sería lo más principal⁵⁰.

El informante n.º 4 destacó la importancia de los jóvenes en la renovación política:

Es importante que los jóvenes participen en la política, pero que impregnen de juventud y de alegría y de nuevas ideas lo que toque. Porque puede que uno participe, pero siga con las mismas ideas arcaicas, entonces ahí no hay magia. Porque si yo puedo ser joven en edad, pero pienso como pensaban hace 100 años, pues entonces no estoy transformando ninguna realidad, sino por el contrario, estoy fortaleciendo un retraso en muchos procesos⁵¹.

Los informantes n.º 3 y n.º 5 coinciden en que los jóvenes son generadores de un ambiente de nuevas ideas y de renovación política en el concejo. Lo anterior se debe a las oportunidades de profesionalización y de conocimientos de tecnologías y medios de comunicación.

El informante n.º 5 habla de la falta de credibilidad de la sociedad en general frente a los jóvenes en la política.

Bueno, la primera es credibilidad porque no se ha llegado a presentar por primera vez un

49 Informante n.º 1, comunicación personal, 11 noviembre, 2021.

50 Informante n.º 3, comunicación personal, 20 de noviembre de 2021.

51 Informante n.º 4, comunicación personal, 11 de noviembre, 2021.

candidato que sea elegido al concejo que sea joven. Entonces, la gente como que no tiene la credibilidad, la confianza en un joven. Sí, precisamente como le acabo de mencionar porque aquí nunca se ha elegido. Aparte de eso, acá la gente culturalmente siempre ha elegido adultos, gente experta y, adicional, gente que ya ha estado haciendo, que ya ha estado elegida como concejal. Entonces, eso fue una desventaja, como la credibilidad que la gente le da a que esté un joven ahí⁵².

En esta categoría, si bien los informantes no describen la juventud, sí describen las ventajas y las desventajas de la juventud en escenarios de participación política como el concejo, y sobre todo evidencia los retos a los cuales se deben enfrentar los jóvenes en los procesos participativos y electorales.

Concejo

Para el informante n.º 1, el concejo hace alusión a un organismo que permite a las comunidades de diferentes sectores de la sociedad participar en política. Expresó que las funciones son «hacer control político y coadministrar, tener parte en las decisiones que toma el ejecutivo»⁵³. El informante n.º 2 afirma que el concejo municipal es un ente de control, el cual tiene dentro de sus funciones el seguimiento a los recursos adquiridos y por adquirir del municipio. Por otra parte, menciona que es «un puente entre la comunidad y demás entes. Por ejemplo, al alcalde y demás»⁵⁴. Finalmente, el informante n.º 3 alude a que el concejo municipal, es «una organización que en parte las funciones están consagradas dentro de la constitución política, y las personas elegidas por votación tienen una serie de responsabilidades»⁵⁵. Consecuentemente señaló que dentro de las funciones del concejo municipal están: aprobar el presupuesto, elegir al personero, aprobar el plan de gobierno del alcalde y aprobar o desaprobar proyectos.

Según lo dispuesto en la Ley 136 de 1994 y la Constitución Política, artículos 312 y 313, en torno a la naturaleza y las funciones del concejo municipal, se evidencia que los participantes entrevistados poseen una conceptualización débil en torno a la naturaleza y funciones del concejo municipal, puesto que solo el informante n.º 3 mencionó las funciones con amplitud.

En ese sentido, se vislumbra que los aspirantes al concejo tienen una visión inclusiva y participativa del concejo al expresar que se puede contribuir al mejoramiento de las necesidades de la comunidad, a través de proyectos y la buena comunicación entre la administración municipal y sus habitantes. No obstante, no muestran un dominio conceptual frente a los procesos y funciones del concejo municipal.

Conclusiones

52 Informante n.º 5, comunicación personal, 12 de noviembre, 2021.

53 Informante n.º 1, comunicación personal, 11 noviembre, 2021.

54 Informante n.º 2, comunicación personal, 12 noviembre, 2021.

55 Informante n.º 3, comunicación personal, 20 noviembre, 2021

En relación con el bagaje teórico expuesto, se evidencia que los argumentos de los entrevistados en relación con la importancia de la participación política de los jóvenes en los concejos municipales carecen de claridad sobre las acciones políticas. No diferencian notoriamente la representación de la participación política y desconocen la importancia de conocer los diferentes tipos de participación política.

Al igual, no tienen en cuenta la trascendencia de la democracia participativa y las funciones que implica en escenarios sociales, ya que contemplan el ejercicio del concejal dentro de la institucionalidad y no fuera de esta. Dejan de lado la relación con el sector que representan, los jóvenes, y con esto, el conocimiento de las problemáticas y los procesos de resistencia en los cuales participe este sector de la población.

Por otra parte, se evidencia que las motivaciones de los jóvenes para participar como candidatos al Concejo Municipal de Santa Isabel están relacionadas con aspiraciones vocacionales de poder servir y ayudar a la comunidad. En ese sentido, se observa que los jóvenes aspirantes al concejo cuentan con preparación académica profesional, lo cual representa un avance significativo para el municipio, puesto que los demás concejales actualmente electos carecen de una formación académica profesional. Lo anterior tiene varias implicaciones positivas para el municipio, como es el caso del presidente municipal de Santa Isabel, un joven de 27 años preparado en el ámbito de la administración pública, quien ha contribuido a la creación y ejecución de varios proyectos en el municipio.

Finalmente, no se puede desconocer que la participación política de los jóvenes en los escenarios de carácter decisorio permite, por un lado, fortalecer los procesos de democratización del Estado y, por otra parte, debatir e interpelar las propuestas, planes y proyectos que se presentan a nivel local, regional y nacional. Los jóvenes por su dinamismo, proactividad y creatividad son los llamados a renovar los distintos espacios políticos de participación con nuevas ideas que contribuyan al mejoramiento de la sociedad de la cual hacen parte.

Referencias

- Abad, Miguel. «Posibilidades y limitaciones de la participación juvenil para el impacto en la agenda pública: el caso del Concejo Municipal de Juventud en Medellín». *Última Década* 10, n.º 17 (2002): 65-94. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v10n17/art04.pdf>.
- Aguilar, Jesús. «La participación de los jóvenes como candidatos al Poder Legislativo en el proceso electoral de 2012». *Polis* 9, n.º 2 (2013): 79-111. <http://www.scielo.org.mx/pdf/polis/v9n2/v9n2a4.pdf>.
- Almagro, David, «La participación política en la teoría democrática: de la modernidad al siglo XXI». *Revista de Estudios Políticos*, n.º 174 (2016): 173-193. <http://dx.doi.org/10.18042/cepc/rep.174.06>.
- Arias-Cardona, Ana María y Sara Victoria Alvarado. «Jóvenes y política: de la participación

- formal a la movilización informal». *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 13, n.º 2 (2015): 581-594. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v13n2/v13n2a03.pdf>.
- Arrubla, Ricardo y Patricia Gutiérrez. «Participación política de los jóvenes». *Revista Fundación Universitaria del Área Andina*, n.º 13 (2013): 78-92. <https://revia.areandina.edu.co/index.php/Gg/article/view/342/374>.
- Carlos Eduardo Cruz, «La población joven frente al proceso electoral». En *La juventud costarricense ante la política*, editado por Manuel Rojas, 69-117. San José: FLACSO, 2003.
- Congreso de la República de Colombia. Ley 136 del 2 de junio de 1994. Por medio de la cual se dictan normas tendientes a modernizar la organización y el funcionamiento de los municipios. *Diario Oficial*. Año cxxx, n.º 41377. https://documentos.armenia.gov.co/UserFiles/File/normatividad_ley136de1994.pdf.
- _____. Ley 1622 del 29 de abril de 2013. Por medio de la cual se expide el estatuto de ciudadanía juvenil y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* 48776. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=5297.1>.
- Constitución Política de Colombia. Capítulo III, artículos 312 y 313 de julio de 1991 Colombia, 1991. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Constitucion/1687988>.
- Delfino, Gisela Isabel, Elena Mercedes Zubieta y Marcela Muratori. «Tipos de Participación Política: análisis factorial confirmatorio con estudiantes universitarios de Buenos Aires, Argentina». *Psicología Política* 13, n.º 27 (2013): 301-318.
- Díaz Herrera, Claudio. «Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum». *Revista General de Información y Documentación* 28, n.º. 1 (2018): 119-42.
- Escobar-Pérez, Jazmine y Cuervo-Martínez Ángela. «Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización». *Avances en Medición* 6, n.º 1 (2008): 27-36. https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9416/0463/3548/Vol_6_Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf.
- Fernández, Lya. «Algunas aproximaciones a la participación política». *Reflexión Política* 1 n.º. 1, 2019. https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/11092/1999_Algunas_aproximaciones_a_la_participaci%c3%b3n_pol%c3%adtica.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Forni, Pablo y Pablo de Grande Pablo. «Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas». *Revista Mexicana de Sociología* 82, n.º 1 (2020): 159-189. Ciudad de México. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v82n1/2594-0651-rms-82-01-159.pdf>.
- González, Roy y Evita Henríquez. «Participación juvenil en espacios formales de deliberación política: entre adultocentrismo y reproducción del discurso adulto». *Revista*

- Rupturas* 7, n.º 1, (2017): 125-147. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/rup/v7n1/2215-2989-rup-7-01-125.pdf>.
- Guerrero, María Auxiliadora. «La investigación cualitativa». *INNOVA Research Journal* 1, n.º 2 (2016): 1-9. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>.
- Hernández, Gabriela. «Significado de la participación política en habitantes del Valle de Méjico». *Psicología Política* n.º 29 (2004): 69-78.
- Hernández, Roberto. *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill, 2014.
- Jiménez, Viviana Elizabeth. «El estudio de caso y su implementación en la investigación». *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales* 8 n.º 1 (2012): 141-150.
- Molina, José Enrique y Carmen Pérez. «Participación política y derechos humanos». *Revista IIDH* 34-35 (2002): 34-45. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r08068-1.pdf>.
- Morlino, Leonardo. «Las democracias». En *Manual de Ciencias Políticas*. Madrid: Alianza Editoria, 1995.
- Oñate, Pablo. «Participación política, partidos y nuevos movimientos sociales». *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* XLVII, n.º 194 (2005): 103-135. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmcps/v47n194/0185-1918-rmcps-47-194-103.pdf>.
- Quiroga, Maicol. «Ciudadanía juvenil y política pública de juventud en Colombia. Análisis del referencial de ciudadanía juvenil en documentos de formulación de la política a nivel nacional». Trabajo de grado de maestría. Universidad Nacional de Colombia, 2017. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/68975>.
- Robayo, Ivonne Andrea. «Participación política juvenil: un estudio de caso comparativo en Teusaquillo y Suba. Una Aproximación desde la sociología analítica». Monografía de grado. Universidad Santo Tomás, 2017. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/10224/2017ivonnerobayo.pdf?sequence=4&isAllowed=y>.
- Sabucedo, José Manuel. «Participación Política». En *Psicología Política*, editado por Julio Seoane y Ángel Rodríguez, 166. Madrid: Ediciones Pirámide, S. A., 1988.
- Sánchez, Francisco Ramiro y Oswald Leyva. «Participación política y el ejercicio del poder». En *Ciencia política: perspectiva multidisciplinaria*, 67-81. México D.F.: Tirant lo Blanch, 2015. <http://eprints.uanl.mx/8474/1/Documento3.pdf>.
- Sandoval, Juan y Fuad Hatibovic. «Socialización política y juventud: el caso de las trayectorias ciudadanas de los estudiantes universitarios de la región de Valparaíso». *Última Década* 18, n.º 32 (2010): 11-36. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v18n32/art02.pdf>.
- Universidad de los Andes. «Jóvenes independientes, la sorpresa en elecciones 2019». Universidad de los Andes, acceso el 9 de noviembre de 2022. <https://uniandes.edu.co/es/noticias/gobierno-y-politica/jovenes-independientes-la-sorpresa-en-elecciones-2019>.

Historiografía y teoría política

Los elementos formativos de la historia: tiempo, mito y generación

The formative elements of history:
time, myth and generation

Recibido: 14 de marzo de 2022

Aceptado: 17 de noviembre de 2022

DOI: 10.22517/25392662.25061

pp. 120-140

Francisco Javier González Martín*

fjavier.gonzalez@uah.es

<https://orcid.org/0000-0001-9757-9124>

licencia Creative Commons
Atribución/Reconocimiento-
NoComercial-SinDerivados 4.0
Internacional — CC BY-NC-ND 4.0.



* Es doble doctor en Historia Contemporánea y Derecho por la Universidad Complutense, Académico correspondiente de las Reales Academias de Jurisprudencia y Legislación de Madrid y Barcelona. Desde 2011 trabaja en la Universidad de Alcalá donde actualmente es Profesor Contratado Doctor de Historia Contemporánea.



Resumen

Tiempo, mito y generación son solo tres elementos de los muchos que forman la historia en su desarrollo. Se trata de conceptos que hay que tener en cuenta, ya que se utilizan de forma constante; además cabe hablar de sus categorías, en cuanto al tiempo, hay que diferenciar entre *cronos*, *kairos* o *pléroma*. En el caso del mito, entender la creencia no como algo imaginario, sino como un componente psicológico interno de personas y colectivos. La generación es un tema biológico y cronológico, algo que determina el cambio de mentalidad. Todo ello es preciso verlo desde nuevas perspectivas críticas.

Palabras clave: historia, tiempo, mito, generación, metodología.

Abstract

Time, myth and generation are just three of the many elements that make up the story in its development. These are concepts that must be taken into account, to use them constantly, it is also possible to speak of their categories in the subject of time, where it is possible to differentiate between *chronos*, *kairos* or *pléroma* and in the case of myth, belief is not something imaginary but an internal psychological component of people and groups. Generation is a biological and chronological issue, something that determines the change of mentality. All this must be seen from new critical perspectives.

Keywords: history, time, myth, generation, methodology

Introducción

La historia no es solo una disciplina, sino una categoría universal compuesta de una serie de elementos. Tiempo, mito y generación son tres conceptos que tienen un uso constante, sin apreciar exactamente su significado, posición y relación con los sujetos de la historia y sus procesos. Puede parecer algo filosófico y por tanto no inteligible. Pero, por ejemplo, cuando se habla de crisis económica, de valores, histórica, o en el ámbito que sea, ¿no deberíamos saber previamente qué significa el término «crisis» como idea o noción? ¿Tendríamos que pasarlo por alto?

El historiador no debe limitarse a copiar o mantenerse solo en lo que ve, debe deducir, pensar, coordinar, ampliar sus horizontes, renovarse. Por eso la nueva historia conceptual de Koselleck busca renovar, rehabilitar y readaptar. Analizamos los conceptos e ideas dentro de una dimensión histórica; es decir, de desarrollos, procesos que debemos contemplar no desde el presentismo ni nuestras ideologías o intereses, sino a partir del momento en que se producen y como llegan a nosotros, nunca al revés. No podemos representar a Aníbal, Catalina de Medici o Josefina y lo que pensaban desde nuestros valores, posiblemente equívocos para aplicarlos a ese tiempo, sino que debemos observar su trayectoria histórica, desde el testimonio, valores y conceptos que parten de aquel momento.

De ahí que el tiempo y sus formas sean esenciales para su estudio, el mito como creencia y método de comprensión psicológica. Con frecuencia los historiadores usamos, sin demasiada especificación, términos sociológicos (masa, individuo), antropológicos

(etnología, cultura, civilización), literarios (lírica, épica, narrativa, relato) que se adscriben a esta necesidad de conjunto donde toman sentido y significado. Quizá por ello no prestamos suficiente atención a los elementos que componen tales conceptos históricos: mito, generación, crisis, decadencia, acción, cambio, memoria, identidad, violencia, mentalidad, civilización, pervivencia o continuidad. Ellos sirven para construir los acontecimientos y proporcionan a los historiadores los instrumentos para su reconstrucción, habida cuenta de que construir y reconstruir son dos acciones diferentes. Es precisa una revisión interdisciplinar, desde el punto de vista metodológico. En este artículo se reflexiona sobre qué identifica tales términos en relación con los sucesos, las circunstancias en que nacen o se producen. Se entiende esto último como el momento y lugar en que incurren tales términos para explicar su estructura interna y los componentes sociales e individuales que están en relación con ellos, desde un modelo interpretativo diferenciado. No basta explicar o argumentar lo que acontece sin más, eso ya viene en los documentos, sino que hay que penetrar en el relato, la descripción, la historia interna y no solo la externa, aludiendo a los postulados de Goff¹. Es necesario recobrar el sentido de las palabras, siguiendo a Koselleck² o Chignola³, entre otros.

Es preciso rescatar las nociones de su manipulación o vulgarización, para su mayor comprensión conocer su semántica y apreciar lo acontecido como parte de nuestro ser social y particular, de una forma más precisa y honesta si cabe. El historiador debe conocer la capacidad relacional de tales elementos, manejar la maquinaria y el funcionamiento de cada una de sus partes, las razones de sus comportamientos, la creación de arquetipos derivados de su consideración, la identidad entre religiosidad y laicidad, la demonología, los fundamentos de la cultura cívica como acción de lo histórico. En definitiva, lo que existe en común entre opuestos para determinar la base de las mentalidades sociales, el orden de lo público y lo privado.

De esta manera, un estudiante del grado de Historia podrá inmiscuirse, participar, volver a vivir los hechos en la medida en que Nabokov o Muñoz Molina recomendaron acerca de cómo debía ser el buen lector para un mayor rendimiento y disfrute de la lectura. No se trata de analizar en el vacío, sino de encontrar las bases de un aprendizaje más sólido y completo del historiador, incentivando un modelo que refuerce de forma doble la didáctica de su comprensión en el aula y la investigación para generar una metodología más afín. Estos contenidos resultan ser previos a toda lectura histórica, pues sirven de comprensión para su aprendizaje y aplicación, a la vez que requieren de la renovación de un método de investigación más antropológico; un procedimiento que incluya a la literatura como fuente histórica, uniendo estilo, noción y acontecimiento, donde necesitamos dominar la idea del tiempo, mito y generación. En este sentido resulta esencial en la formación del investigador el análisis del tiempo y sus formas a través de la historia, el modo en que se producen y pueden ser valoradas y clasificadas.

1 Jacques Le Goff, *El orden de la memoria* (Barcelona: Paidós, 2003), *L'Histoire et memoire* (París: Folio/Histoire, 2019) y, sobre todo, *Pensar la historia* (Barcelona: Paidós, 1999) 43.

2 Reinhardt Koselleck, «Historia de los conceptos y conceptos de Historia», *Ayer* 53 (2004): 27-45.

3 Sandro Chignola, «Historia de los conceptos e historiografía del discurso político», *Res publica* 1, (1998): 7-33. John E. Toews, «Intellectual History after the Linguistic Turn: The Autonomy of Meaning and the Irreducibility of Experience», *American Historical Review* 92, nº 4 (1987): 879-907.

Conceptos que han arraigado en filosofía, en mecánica cuántica –como señalaba ya en 1927 el ingeniero y ensayista Dunne⁴–, en la filosofía de la ciencia y en la sociología. Ya sea desde la contradicción por dedicarse a una especialidad frente la interdisciplinariedad, ya sea por escrúpulos metodológicos que camuflan la ignorancia sin más, al menos en España esta dimensión ha quedado inmovilizada a falta de especialistas, pero no por ello resulta inservible. Existe una historia del tiempo firmada por Hawking⁵ o la de Hubble, ya con sabor a textos clásicos, donde se relacionan tiempo e historia del universo.

En ese sentido, la obra de Sagan *Cosmos*⁶ se presenta con una dimensión más divulgativa, donde existe una idea del tiempo entendida como mecanismo en la historia, aunque no deja de atarse a las ciencias naturales. Si las primeras obras se ligan a la historia de la ciencia, la última resulta ser una consideración meramente histórica donde el autor trata de conectar los hechos y circunstancias según una valoración histórico-temporal distinta de la anterior. Quizá, en este caso, podría suponer una pretensión de aplicar una categoría científica, convencional a un modelo explicativo que nos sirva de guía para diferenciar momentos o una imagen de pertenencia de un fenómeno en un paréntesis determinado. Tal proyección es utilizada necesariamente desde la cronología, dado que el tratamiento del tiempo queda referido a algo que supuestamente ha ocurrido de forma material.

No se trata de hechos aislados, sino de circunstancias, procesos, marcos generales, que se entrelazan, guardan una lógica interna y tienen sus consecuencias o enlaces. Entendemos que «lo pretérito» en tanto a una parte o todo lo acontecido es tiempo pasado, aunque no resulta una noción completamente exacta, porque existen elementos de cercanía y de lejanía –al margen de la interpretación– que distancian o aproximan lo acontecido al presente. De hecho, deben pasar varias generaciones para que la gente que vivió una guerra desaparezca biológicamente y no solo los que lucharon sino los que fueron testigos desde su infancia o adolescencia. Así, existe una memoria, un recuerdo necesario para la construcción del tiempo. Tampoco el análisis del tiempo supone establecer una historia de los sistemas de medición para encasillar en compartimentos estancos todo lo acontecido, ni analizar *El Reloj de la historia* como hizo Rodríguez Adrados⁷, ni de averiguar la construcción de *La máquina del tiempo* al modo de Wells⁸. Todo ello está emparentado sin duda, al igual que las teorías y conceptos sobre el tiempo, desde Dionisio el Exiguo a Hubble, pero no se trata de exponer una línea de contacto como Asimov entre la ciencia ficción y el tiempo real⁹.

¿Puede tener dominio del tiempo el historiador? ¿Tiene capacidad de profecía un buen historiador? Existe siempre un debate al respecto, aunque no haya una seguridad absoluta dentro de esa dimensión mental o «semidivina» que han utilizado algunos entre aion y la

4 John W. Dunne, *Un experimento con el tiempo* (Barcelona: Planeta, 2008), analiza las variantes multidimensionales del tiempo.

5 Stephen Hawking, *Historia del tiempo* (Barcelona: Crítica, 2000).

6 Carl Sagan, *Cosmos* (Barcelona: Planeta, 2000).

7 Francisco Rodríguez, *El reloj de la historia* (Barcelona: Planeta, 2010).

8 George H. Wells, *La máquina del tiempo* (Madrid: Anaya, 2009).

9 Carl Sagan, *Contacto* (México: Emece, 1987), es una novela con documentación científica continuación de *Los dragones del Edén*, premio Pulitzer (1985), donde se niega el carácter lineal del tiempo. Su popularidad fue tal que fue llevada al cine en 1997.

pléroma, para dar una dimensión futurible. Cuando menos no aparece como imposible, a pesar del margen de error y de esa naturaleza impredecible que puedan tener la concreción de los sucesos. Pero siempre existe una lógica, pues la experiencia del pasado y el conocimiento de los seres humanos o de la sociedad es tan importante como saber aquello por lo que se mueve el individuo en términos de instinto.

En concreto, tiempo y mito no solo cabe estudiarlos desde la perspectiva del pensamiento o la filosofía, sino desde la historia como sujetos históricos que son y mutables o cambiantes en el poder de transformar creencias. El hecho histórico en sí mismo ya provee una dimensión interna, una vida propia, un papel que relaciona tiempo y mito como existencias diferentes de la misma realidad. No solo por lo pretérito –aparte de su condición de leyenda o fábula– posee una importante repercusión por parte de quien cree en estos modelos por su variedad y poder de adaptación o de sustitución en el tiempo. En relación con la producción, los procesos y la dinámica de los sucesos cabe vincularlos a ritmos, a la duración, la intensidad, la ucronía o anacronía y a las funciones gramaticales que consideran los sucesos en un nivel diacrónico y otro sincrónico. Muchos héroes procedentes de la historia son considerados mitos y su transformación literaria acentúa más este rasgo que lo hace aún más atractivo al investigador de la historia. Si la idea de mito demuestra su capacidad de credibilidad –que no su fidelidad a la realidad– construyendo otra, esta dualidad entre lo real y el imaginario individual (o colectivo) incluye otro componente, el generacional, especialmente de cara a la perpetuidad del hecho a nivel popular, lo que a su vez desarrollaría su valoración social.

Lo generacional provee una manera de entender y extrapolar, pues las generaciones cambian su pensamiento y su apreciación del tiempo y del pasado. Un fenómeno interesante, a pesar de la diaria manipulación a la que se someten los hechos en la sociedad, estos pueden pasar su propia frontera temporal y adaptarse a las nuevas realidades del tiempo, cambiando de sentido en la medida que se alejan del momento en que se produjeron y supuestamente de su razón de ser original. También acciones y circunstancias son objeto de esta dualidad (creencia-mito y realidad-autenticidad histórica), así como su pervivencia en el tiempo, y lo son en tanto formas de vida de un periodo respecto de otro soñado o recordado.

No se trata de comportamientos pretéritos o relegados a un momento lejos de su comprensión, sino que poseen una extrapolación futurible, en la medida que tienen conexión con otras realidades. Así, existen las llamadas pervivencias o persistencias del pasado, recordando a Mayer¹⁰, cuya extrapolación ha de ser vista con la perspectiva suficiente, de igual modo que los hechos iniciales u originales antes de su desarrollo. Este fenómeno, al ser pretérito, ya tiene su conexión con el tiempo. Naturalmente, cabe preguntarse si los acontecimientos, desde el mismo instante en que se producen no son ya historia. El tiempo es un concepto consustancial al mismo y quizá por eso no se repara en ese momento en el que se transforma en una categoría temporal, porque se sobreentiende.

Muchos historiadores creen que entrar en esta temática es incurrir en una filosofía de la historia o en un terreno especulativo vano y, sin embargo, podría ser un género dentro de un análisis antropológico, una antropología de la historia que tampoco podría discurrir aislada. Constituiría parte de una metodología que ayudaría no solo a situar los hechos, sino

10 Arnold. J. Mayer, *Las persistencias del antiguo régimen* (Madrid: Alianza, 1989).

a proporcionar un estudio más hondo y completo, una dimensión interdisciplinar y humana, donde la historia aprovecharía los avances de la ciencia, recogiendo lo más esencial en la metodología y el aprendizaje de lo acontecido; del mismo modo que hizo el impresionismo, al aprovechar el impacto de la Segunda Revolución Industrial en Europa.

El profesional de la historia concluye como algo obvio que los hechos transcurren en un tiempo y un espacio, pero sin atender a los modelos o formas de tiempo, por ejemplo, entre literatura e historia, por lo que no llega a una valoración completa del pasado, como Valencia García¹¹, Cioranescu¹², Onfray¹³ y Elliot¹⁴. Sobre todo, cuando existe un tiempo mítico, un tiempo histórico y otro real, que es siempre ese momento engañoso desde el que nos situamos, porque tendemos a traducir el pasado desde el presente. Cuando se utiliza el concepto mito, parece referido a algo muy antiguo, a una religión, a ceremoniales y ritos, o peor aún a algo falso que carece de sustancia real. Se mezclan incluso cuestiones como verdades incompletas y tópicos entendidos como sinónimos de situación y circunstancias reiterativas que no tienen una objetividad clara, pero que están en el acervo común de un colectivo.

Nada más lejos de esta realidad despectiva, deteriorada o manipulada debe ser el trabajo del historiador, que debe acudir con rigor a la gramática, a la semántica, a la antropología de los hechos y las palabras. El mito es algo esencial, no ya en relación con un tiempo o su extrapolación a otros momentos por intereses ideológicos, estéticos o iconográficos sino como motor de acciones, sobre todo colectivas.

El desdoblamiento es difícil cuando se busca una perspectiva que proporcione una distancia, una cierta lejanía sobre todo de la época en la que vive el historiador. Así lo sugería Jacob Burckhardt en aras de una visión que permitiera una objetividad concreta¹⁵. Pero no son simples categorías verbales, sino que sobrepasan la relación tiempo y forma cuando las relacionamos interdisciplinariamente. La clave es cómo aplicar estas consideraciones sin convertir la investigación sobre los procedimientos de comprensión de la historia en una filosofía de la historia, ni en mera fenomenología o en una sola especulación. En ese sentido, podemos aplicar términos como *diferencia* y *repetición* siguiendo a Deleuze¹⁶ o Laplantine¹⁷, próximos a la idea del clásico de Heidegger *Identidad y diferencia*¹⁸. El objeto es depurar, analizar y ver como se relacionan lo que acontece, siguiendo pautas clásicas postuladas desde Kierkegaard a Heidegger. En cuanto a los comportamientos existe cierto biologismo interno ya sea desde la apreciación neokantiana en la obra de Caro Baroja o la bióloga de Jaspers en su *Origen y meta de la historia*¹⁹.

11 Guadalupe Valencia, *Entre cronos y kairós. Las formas de tiempo histórico* (Barcelona: Anthropos, 2007).

12 Alejandro Cioranescu, *La forma del tiempo* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2014), volumen dedicado a la idea y forma del tiempo en la literatura.

13 Michel Onfray, *Les formes du temps* (París: Biblio Essais, 2009).

14 Jacques Elliot, *La forma del tiempo* (Buenos Aires: Paidós Ibérica, 1995).

15 Alfonso Reyes, *Prólogo* a Jacob Burckhardt, *Historia de la cultura griega*, tomo 1 (Barcelona: RBA, 2004), 17.

16 Gilles Deleuze, *Repetición y Diferencia: Introducción* (Barcelona: Cuadernos Anagrama, 1972).

17 François Laplantine, *Ethnopsychiatrie psychanalytique*, «Prétentaine» (París: Beauchesne, coll., 2007); *Le Sujet: essai d'anthropologie politique*, «L'anthropologie au coin de la rue» (París: Téraèdre, coll., 2007), 164; y *La Culture du psy ou l'effondrement des mythes*, «Eppsos» (Toulouse: Privat, coll. 1975).

18 Martín Heidegger, *Identidad y diferencia* (Barcelona: Anthropos, 1998).

19 Francisco Castilla, *El análisis social en Julio Caro Baroja. Empirismo y subjetividad* (Madrid: CSIC, 1988).

Una segunda apreciación concibe contemplar la historia como mito o creencia desde su forma de atracción, ya sea desde la violencia, la capacidad de seducción, la educación o la sensibilidad. La historia como consecución de la libertad en Croce o como acción en Arendt, o como juicios o responsabilidad en Cicerón²⁰. En todo caso, el objetivo es plantear una antropología, averiguar el motor, la voluntad, la naturaleza de los hechos sociales ya sean colectivos o individuales.

El eje entre tiempo e identidad –entre discurso y narración, siguiendo a Ricoeur²¹– sería el recurso a la literatura, pero no a la conversión de la historia en literatura, sino la literatura sustraída de momentos históricos hasta convertirse en fuente histórica de sentimientos, de mentalidad y valores de un momento concreto y diferente a otros.

Otra categoría que tiene identidad necesariamente con la del tiempo y su evolución en el análisis de la mentalidad o las culturas (popular, cívica, costumbrismo) es el de generación. Al hablar de cultura cívica o educación ciudadana debe separarse este modelo de otras creaciones intelectuales. Es decir, no aludir tanto las excelencias de la creación estética como la convivencia, la violencia o la ataraxia, la madurez y la integración. Un terreno explorado en términos sociológicos y periodísticos, pero poco analizado por el historiador.

Y de esta manera se llega a tres apreciaciones: tiempo, mito y generación. Por las que el historiador debe preguntarse sobre sus métodos de relación, sus vínculos, su identificación con ellos en la consideración de la historia, que no es mero pretérito, sino condicionante personal y social.

La historia como tiempo

El tiempo es una dimensión mental que no solo pertenece a la memoria, sino a la *psije*, a nuestra identidad. Lo cierto es que una sociedad desarrollada, al igual que un individuo sano, tiene memoria global y, si es personal, los detalles nos hacen aún más persistentes, dando mayor sensación de fortaleza interna. Pero desde la obra *1984* de George Orwell, surgió el temor a que determinados gobiernos impongan una memoria de estado incompleta y excluyente donde –al igual que en *1984*– la propaganda política lo invada todo con objeto de dominar el pasado desde una óptica presentista. Para así condicionar y someter el futuro a su voluntad, bajo apariencia de una bondad y un optimismo artificial, anestesiante dado que la conciencia siempre es dolorosa, como recordaba Schopenhauer. El maestro de Nietzsche conocía muy bien el tema, por proveer de su reflexión sobre la historia. Abandonar la percepción de vivir el pasado como creador del presente para provocar lo contrario, es rechazar u olvidar nuestra condición, aquello que no solo nos hace humanos, sino el análisis de lo humano. Solo por eso la historia es esencial en nuestra vida.

Suele hablarse del tiempo cronológico cuando existen otras dimensiones como la «atemporalidad»²², el *kairos* de los griegos que incluía a los sueños, emociones y pensamientos

20 Manuel Cruz, *A quién pertenece lo ocurrido* (Madrid: Taurus, 1995).

21 Paul Ricoeur, *Tiempo y narración* (Barcelona: Paidós, 1990).

22 Onfray, *Les formes...*, 11.

por no referirnos a la idea de eternidad, con sentido religioso desde San Agustín²³, que entronca también con la historia²⁴. Es esa parte indispensable de lo Zweig denominó *La revolución interior*²⁵, muy influido por su visión tolstoyana de la historia y a la idea de cercanía entre *aion* –el tiempo eterno que no tiene principio ni fin– y *pléroma* o visita del Dios, mientras *kairos* es un tiempo humano al ser psicológico, emotivo o relacionado con los sueños.

Quizá, no podamos entrar en un espacio *holístico* dada la inmensidad de contenidos al relacionar ciencia y humanidades, porque existen dos posiciones que determinan una diferenciación de naturalezas y de tratamiento. En ese sentido, Carl Sagan en su obra *Cosmos*²⁶ llegó a ofrecer una cosmovisión al gran público entre el tiempo histórico y la historia biológica para que evidenciase la correspondencia entre ciencias naturales, historia biológica y astronomía. Pero no basta con los guiños de la ciencia a la historia ni de buscar meras conjeturas filosóficas o abstracciones. Todas constituyen tentaciones como también lo son las sensaciones o experiencias personales, ya que puede hacernos desviar del objeto del estudio histórico, a modo de revelaciones modernas inexplicables. No se trata, por tanto, de sustraernos a los acontecimientos sin más, objeto del estudio de la historia, sino de encontrar un método o un recurso que refuerce la explicación de por qué la historia se considera algo pasado sin más, cuando no es totalmente exacto.

El tema se complica cuando el suceso, el hecho histórico, debe ensamblarse en una consideración superior que pueda ofrecer una explicación más compacta. Por lo que el historiador debe acudir a la interdisciplinariedad, no solo a los recursos que sean netamente historiables, dado que todo es historia, sino a los puntos de reciprocidad. Surge así una genética combinada como la que existe entre antropología, historia cultural o etnohistoria, según defendió Flottes²⁷ o Freud²⁸. En este sentido, se debe encajar dos fenómenos de naturaleza distinta: el suceso material en sí y su dependencia de una categoría, que se cree convencional desde Einstein, pero que tampoco lo es de una forma exacta, ya que posee varias dimensiones desde la atemporalidad. Así se desemboca en la idea de cronología, una tipología que ya estimó Braudel²⁹, de donde se deduce una variación de formas según se produzcan los sucesos que adquieren una nueva y doble valoración jerárquico-cronológica, en la medida que configuran fases a corto, medio o largo plazo. De manera, que, en función de su cualificación, su importancia o grado de intensidad podrían situarse a diferentes etapas, aunque si bien Braudel citó «la longue duration», se deduce que existen por defecto otras consideraciones, aparte del «rythme». No es lo mismo la duración que la intensidad con la que se producen los

23 San Agustín de Hipona, *¿Qué es el tiempo?* (Madrid: Trotta, 2010).

24 Gonzalo González, *El tiempo como eternidad*, (Madrid: Teide, 2002); Francisco Javier González, «La historia individual como antropología de la persona», en *Actas del VIII Congreso Católicos y Vida Pública*, tomo 1 (Madrid: Universidad San Pablo/CEU, 2003): 641-642 y «Tiempo, vida e historia. Dimensión temporal de lo humano, enfermedad y existencia», *Revista Iberoamericana de Rehabilitación Médica*, n.º 55 (2002): 2-13.

25 Stefan Zweig, *La revolución interior. Lev Tolstoi* (Madrid: Errata Naturae, 2019).

26 Sagan, Carl, *Cosmos...* ha sido divulgada en formatos de cine y televisión hace ya casi tres décadas en su forma documental.

27 Pierre Flottes, *El inconsciente en la historia* (Barcelona: Guadarrama, 1971).

28 Anna Freud, *Le Normal et le Pathologique chez l'enfant* (París: Gallimard, 1968), en su aplicación a la metodología de la Historia es citada por Pierre Flottes en «Des lumières» à la «nuit des profondeurs». *Mélanges à la mémoire de Pierre Flottes, 1895-1994* (Burdeos: Universidad Michel de Montaigne, 1999).

29 Fernand Braudel, *La historia y las ciencias sociales* (México: FCE, 1980), especialmente el capítulo 5, «La larga duración».

hechos. De manera que tales procesos se pueden calificar de corto, medio o largo plazo según su lógica interna, su carácter o grado de consecuencialidad. Así, los sufijos «proto» y «pre» se adscriben a esa modalidad temporal de lejanía o proximidad, las razones que convergen en los grandes sucesos, en las más graves crisis y conflictos.

Ejemplos claros de esto son los tres grandes conflictos del siglo xx como la Gran Guerra, la Guerra Civil española, la Segunda Guerra Mundial. Estos tres complejos acontecimientos son el resultado de conjuntos de procesos independientes que tienden a aproximarse y, en su núcleo, tienden a superponerse. La llamada internacionalmente guerra de España (1936-1939) tiene elementos internos y externos e igualmente procesos convergentes. Si analizamos su intensidad o duración no todos los procesos son marcos idénticos o tienen un alcance uniforme o se producen con ritmos semejantes.

Aparte del ritmo denso o líquido, de las apreciaciones de acontecimientos a corto, medio o largo plazo, se encuentra la consideración metodológica de cómo observar los hechos históricos y su comportamiento desde un momento actual a otro tiempo distinto. Dependiendo si se antepone su valor al presente o al contrario la valoración se falsea igualmente generando una posición de *anacronía* o de *ucronía*. Otra apreciación del tiempo también aplicable metodológicamente es la *sincronía* y la *diacronía*, dependiendo de la convergencia de varios sucesos en un momento más o menos concreto o de su contemplación en un periodo. En un caso se tiende a la densidad por convergencia de varios acontecimientos, aunque sean de distinta naturaleza. Los sucesos tienden a agolparse, incluso a cruzarse entre sí, en la medida en que se adscriben a procesos, en sucesivos desarrollos que pueden simultanearse, como en la crisis de entreguerras 1919-1939, según Carr³⁰. Nada es del todo lineal pues existe una transversalidad en el acontecer.

Algunos historiadores afirmaron que han percibido un tiempo de calma, de no suceso, como épocas estables de democracia. Walter Laqueur sostenía esta premisa en la introducción a su obra *Europa después de Hitler*³¹ o en la historia de Alemania tras la Guerra Fría y la unificación. En contraste con otros periodos, cortos, en los que emergen los sucesos con gran celeridad y, por lo general, con efusión de sangre: es el caso del período napoleónico (1799-1815) o el nazismo (1933-1945). Si el hecho es algo concreto y material como los sucesos políticos, económicos, manifestaciones estéticas como la publicación de un libro en el ámbito espaciotemporal, se le podrá situar cronológicamente; pero si es de naturaleza más intangible, como un proceso mental, sentimientos o pasiones resulta más difícil su encaje.

Por eso, no cabe ni obviar ni despreciar algo que forma parte de nuestra naturaleza más íntima. Es, de hecho, aquello que quisieron demostrar los griegos, según mostró Jaeger en *Paideia*³² como parte ineludible de la cultura que correspondes a la *psijé* colectiva griega, o Keller en *El Asombro de Herodoto*³³. Se diría que hablamos de un horizonte fantástico, que hace alarde de algo mágico o meramente especulativo, pero no es cierto. La estructura del ser humano es la misma, aunque el tiempo histórico difiera en forma y contenido. La

30 Edward H. Carr, *La crisis de los veinte años 1919-1939* (Madrid: La Catarata, 2007).

31 Walter Laqueur, *Europa después de Hitler*, tomo1 (Madrid: SARPE, 2000) 13.

32 Werner Jaeger, *Paideia*, (México: FCE, 2009).

33 Werner Keller, *El asombro de Herodoto* (Barcelona: Bruguera, 1980).

pregunta sigue siendo si la *psije* es un tema contemporáneo –como tradujo a su manera Freud en sus trabajos sobre el inconsciente– o sigue estando en conexión con esa cultura política en su sentido aristotélico o social, con el deseo de una convivencia mejor, de ser más útil mencionando a ese *Homo Ludens* de Huizinga³⁴ y de cómo podemos manejar un método que identifique conducta e identidad referidos al hecho histórico y al tiempo al que está sujeto.

Así, la historia no solo está hecha de tiempo ni de simple pretérito, no es una categoría aislada, sino una estructura compleja que enlaza los sucesos, y no solo de una forma sucesoria o cronológica, sino en una concepción global. Por ello el método explicativo debe ser ofrecido con esta doble estructura: la del hecho y la del tiempo por formar parte de la relación espaciotemporal. ¿Acaso el ser humano actual no tiene una cosmovisión, no existe una cultura oficial con unos valores o solo tiene información superficial? como supone Bueno al denunciar la desvalorización del término «cultura» en nuestro siglo³⁵. Algunos Estados desean imponer una idea del mundo donde el tiempo se identifica con la existencia, pero aislada de su herencia histórica, dado que ya ha dejado de existir, como pronosticara Fukuyama en su *Fin de la historia*³⁶. Esta refutada interpretación ha constituido un acto de derrotismo y de negación del protagonismo del individuo, así como de la cultura humanista y de la tradición, con lo que se justificaba un mundo posmoderno enfrentado a la historia, dando como resultado una sociedad desarraigada, sin memoria ni identidad, donde cuesta hacer entender el análisis de los que hicieron individuos de generaciones inmediatas a la nuestra.

Historia y mito

Algunos historiadores cuando usan el término «mito» no lo utilizan en su forma académica sino desde un sentido vulgar e incluso peyorativo para referirse a algo muerto que alguien intenta revivirlo anacrónicamente, siendo una creencia sin fundamento. Lo utilizan, en ocasiones, para desacreditar a su rival ideológico o para desprestigiar simplemente aquello que no conocen. El mito desde la antigüedad a nuestros días está vinculado a la literatura y a la historia de una forma mucho más armónica y conjunta de lo que se advierte. Perteneció a nuestra cultura universal y a aquella cultura cívica, lo cual posee suma importancia en el orden de la Historia social de las mentalidades. En última instancia –como advirtió Claude Lévi Strauss– el mito no quiere describir lo real, sino justificar las omisiones de la realidad, pero independientemente de su falsedad o certeza lo importante es que el individuo cree y crea el mito, así como la comunidad a la que pertenece. Así conforman una mentalidad y desempeño colectivo porque tanto masa como individuo actúan en función de sus creencias, de sus dioses y mitos.

Da igual su falsedad, cuando tienen un fundamento real los comportamientos en los que se basa. El mito no solo crea una actitud sin más a modo etológico, sino que aporta un sociologismo más historicista. Lo importante es la creencia como sostenía Payot a comienzos

34 Johan Huizinga, *Homo ludens* (Madrid: Sarpe, 1989). El término ya fue utilizado por José Ortega y Gasset, *La deshumanización del arte* como demuestra Luciano Pellicani, «La idea de *homo ludens* en Ortega y Gasset», *Revista de Occidente* 288 (2005): 128-139.

35 Gustavo Bueno, *El mito de la cultura* (Madrid: Iberia, 2005), 7.

36 Francis Fukuyama, *El final de la historia y del último hombre* (Barcelona: Planeta, 1989).

del siglo xx³⁷, y esta viene transmitida por la educación, ya sea familiar, académica o intelectual. Se cree en función del acervo cultural y de la preparación, advirtiéndose el peso de la tradición en la parte de la educación personal generacional. De ahí que el mito se encuentre asociado a la religión o tendencias sobrenaturales, siendo, sin embargo, solo una parte del total.

La laica vida oficial de las sociedades posmodernas se encuentra plagada de héroes y mitos, así como del mimetismo en que se refleja su representación, viven en nosotros porque forman parte de nuestra memoria e identidad. Todos los que consiguen supuestamente ser nuevos héroes se convierten en meta y representación de nuestros deseos. Estos mitos contemporáneos forman parte de un imaginario del ser humano, presentes desde la infancia a la vejez, que condicionan la opinión pública ajena al mundo intelectual. Hay mitos del mundo actual que son instrumentos de consumo, objetos inanimados que forman parte de nuestra vida cotidiana de forma reiterativa. La televisión, un modelo de automóvil, internet... cualquier producto que produzca una dependencia aparente o real, convierte al ser humano en un individuo alienado, o algo mucho peor pero revestido de progreso, de supuesta competitividad al someterse a los medios de comunicación, la propaganda, de forma tanto consciente como inconsciente, susceptible de ser imperativo social y por tanto muestra de dominio de las masas³⁸.

El mito es un *deus ex máchina*, es siempre un dios menor, pero no por ello privado de culto, aunque sea eso solo un artificio y en su configuración se prescinda de la relación vital con la que se ha identificado el mito histórico. Los derechos derivados de una mala interpretación de la democracia son ya mitos muy manidos, pues esos derechos se sustraen del tronco histórico del derecho histórico, de sus componentes éticos para convertirse en una falsa religión de Estado, siendo una creencia colectiva. De esta manera, la verdad atenta contra una realidad inventada, que se presenta como única posible e históricamente científica.

Todo ello ha surgido asociado al mito asumido igualmente en el desarrollo histórico de la contemporaneidad: la Revolución francesa. No solo impuso las bases de una religión pagana con sus dioses en escayola y mármol -la diosa Razón, el culto al Ser Supremo, La Fiesta de la Federación, La Marianne o La Libertad- con sus templos y calendarios, sino que su misma retórica se convirtió en un discurso político secular, más allá de la consagración de un Estado o una doctrina laicos que no evitaron la violencia demonológica, el espíritu de la guerra civil y la persecución ideológica³⁹. Uno de sus frutos transfronterizos fue la Revolución rusa de 1917, como demostró Mayer⁴⁰.

Históricamente, el mito se asocia a algo remoto e ignoto, a los orígenes fundacionales de ciudades y civilizaciones, aunque también pueden formar parte de la majestad del linaje como en el caso de los quirites romanos que constituyeron el patriciado. El mito otorgaba a un grupo humano una legitimidad que otros no ostentaban, porque formaba parte indiscutible

37 Jules Payot, *La creencia* (Madrid: Daniel Jorro, 1908).

38 Hugo Cerda, *Mitos de la sociedad actual. Un negocio lucrativo* (Madrid: ECOE, 2009); José Olivero, *Los mitos de la sociedad actual* (Barcelona: Labor, 1972).

39 Albert Mathiez, *El origen de los cultos revolucionarios* (Madrid: BOE, 2009).

40 Arno J. Mayer, *Las Furias. La persecución ideológica y la violencia política en la revolución francesa y en la revolución rusa* (Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 2015).

de la conciencia nacional, de la identidad respecto de otros que no tenían memoria. Igual que la historia es recurrida por las élites, dinastías y clase política, el mito constituye un referente claro de esta voluntad legitimadora cuando el documento no existe. En otras ocasiones el mito está asociado a la simple idolatría en función del modelo de cultura y así puede formar parte de las supersticiones y ritos equívocos, parafraseando a Caro Baroja⁴¹. Se encuentra en nuestro ser interno, como admite la psicología moderna y el psicoanálisis, pues son los individuos los protagonistas de la historia por su capacidad de percepción, comprensión y acción.

El mito parece asociarse a algo remoto o muy distante en el tiempo, a un fenómeno antiguo en un espacio cultural muy genérico, pero pervive hasta la edad contemporánea donde esos procesos inconscientes y esas creencias tratan de convertirse en algo razonable. Lo irracional se convierte en algo que no solo posee una justificación, sino una legitimación automática tanto para las masas como para los individuos. Son fenómenos que forman parte del inconsciente colectivo de su componente psicoanalítico y, de esta manera, Mircea Eliade hablaba del mito como parte de un sueño que se transforma en algo mítico cuando lo envuelve el misterio, lo ignoto y lo desconocido⁴². Un problema para resolver, sobre todo, cuando sus funciones cognitivas pasan al acervo de lo social para hacerse comprender.

Sin duda, la revolución es un mito que se alimenta del deseo de cambio, de la violencia y sobre todo de la sangre. El valor de la sangre derramada es un reclamo y signo totémico de cambio. Se trata de una idea expuesta desde De Maistre al analizar su significado⁴³, no solo porque esté asociado a la historia de las élites sino también de los grupos sociales humildes, al mito del pueblo unido en armas o del indestructible internacionalismo proletario. No en vano la bandera de la revolución es simplemente roja y no tiene identidad nacional, como se apreció en las revoluciones de 1848 y la Comuna de 1871.

Ya en el siglo xx el mito continuaba, siendo una herramienta de identidad, pero también de construcción, y destrucción, política. El nazismo buscó símbolos que otorgaran fuerza y perpetuidad mágica a su causa, mitos que repelieran a sus enemigos como la misma esvástica elegida por un Hitler influido por la secta Thule y el mito indoeuropeo. En la cultura nacionalista alemana se hizo celebre el mito de la sangre y suelo (*Blut und Boden*), que tomara Walther Darre y luego el nazismo para su revolución cultural e ideológica. No en vano su bandera también es roja, aunque despliegue la mítica esvástica en medio en una blanca esfera. La sangre está asociada a la violencia, a la fuerza, al martirio. Feuillet⁴⁴, Engels⁴⁵ y Hanna Arendt⁴⁶ reconocieron desde puntos de vista diversos esta realidad histórico-antropológica.

Tiempo y civilización se asocian igualmente como exponía Henri Bergson en sus conferencias de principios de siglo xx⁴⁷. ¿Cómo convertir lo subjetivo en objetivo para

41 Julio Caro, *Mitos y ritos equívocos* (Madrid: Akal/Istmo, 1988).

42 Mircea Eliade, *Mitos, sueños y misterio* (Madrid: Kairós, 2004), 7.

43 Joseph de Maistre, *Las veladas de San Petersburgo* (Madrid: Espasa Calpe, 1982).

44 François Feuillet, *Les idées force* (Paris: Didot, 1904).

45 Friedrich Engels, *La violencia en la historia* (Moscu: Progreso, 1999).

46 Hanna Arendt, *Sobre la violencia* (Madrid: Alianza, 2009).

47 Henri Bergson, *Historia de la idea de tiempo* (Barcelona: Paidós, 2017).

poder materializar la lógica interna de lo ocurrido por el profesional de la historia y hacerlo comprender al gran público? ¿Por qué atrae la violencia, el odio, el amor, la compasión, nuestra identificación personal con lo acontecido? ¿Acaso no son categorías o móviles que producen los sucesos que marcan la historia?

El mito también puede ser analizado por el historiador como mimetismo ideológico o fenómeno de extrapolación de unos tiempos a otros. Por ejemplo, durante la Segunda República española (1931-1936), sus defensores utilizaron el mito del general liberal Riego –que organizó un golpe de Estado en 1820– y de su famoso himno, que fue el himno nacional de la Monarquía constitucional basada en la constitución de Cádiz de 1812 durante el trienio liberal (1820-1823). En 1931, Riego se convirtió en mártir republicano y su música en himno oficial de la República. Los majos madrileños y la figura femenina de Manuela Malasaña, mártires y héroes del levantamiento contra los invasores franceses el 2 de mayo de 1808, se extrapolaron en el tiempo para llevarlos a luchar en 1936 como milicianos revolucionarios contra los sublevados en la guerra civil española. El mito de la resistencia antifascista en el Madrid sitiado fue galvanizado por la líder comunista Dolores Ibarruri en ese «No pasarán», muy famoso pero copiado literalmente de la propaganda del Estado mayor francés del mariscal Joffre en 1916, exhortando a sus soldados a la resistencia contra los alemanes en Verdún. Por supuesto el franquismo vencedor del conflicto utilizó sus mitos: la cruzada, la España eterna y el caudillismo medievales. Un ejemplo de cómo los mitos, símbolos e ideologías conforman un sentimiento nacional en un momento determinado del pasado.

Sin duda, la literatura ha ayudado a la historia también en la forja de mitos. El más representativo del carácter y genio español es el Quijote, un mito no solo literario, sino histórico. Como expuso García de Cortázar⁴⁸, que ha dado lugar a estudiar la psicología nacional, o como expusieron Maravall y Caro Baroja, el mito del carácter nacional⁴⁹. El Quijote constituye buena parte de esos «dioses útiles» de que hablaba Álvarez Junco⁵⁰. En la literatura contemporánea el mito adquiere mayor viveza, incluso a través de la novela histórica, pues ya no se recurre a la antigüedad o la Edad Media, sino a los héroes de pocas generaciones atrás, a los forjadores de la libertad, la independencia, la soberanía, como trata de exaltar la historia nacional burguesa del siglo XIX, Víctor Hugo, Pérez Galdós, por medio de la narración de la vida de las clases medias y el mito del pueblo.

La prensa también resulta una herramienta útil para la conformación y divulgación de mitos en el mundo contemporáneo, como demostró aquella que surgió durante la Segunda Guerra Mundial. Entonces se divulgó la idea de Cruzada anglosajona en Europa contra los bárbaros germánicos (Eisenhower); la prensa soviética insistió en los mitos de la «madre patria rusa» o la definición del conflicto como «gran guerra patria» para unir a los pueblos sometidos bajo el control de la URSS contra el invasor alemán. El mismo Stalin glorificó la resurrección para la memoria colectiva de los grandes héroes de la Rusia eterna, como Alexander Nevsky,

48 Fernando García de Cortázar, *Los mitos en la historia de España* (Barcelona: Planeta, 2003); Francisco Javier González, «Tradición, revolución y religión en la España de Pío Baroja. Un estudio sobre la decadencia de España y sus mitos» (tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2004).

49 Julio Caro, *El mito del carácter nacional* (Madrid: Seminarios y Ediciones, 1970); José Antonio Maravall, «Sobre el mito de los caracteres nacionales», *Revista de Occidente*, 3 (1963): 256-300.

50 José Álvarez, *Dioses útiles. Naciones y nacionalismo* (Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2016).

vencedor medieval de los caballeros teutónicos, el cosaco Tarás Bulba, los mariscales Kutúzov y Suvorov, héroes de la lucha contra Napoleón.

La glorificación de los muertos caídos en combate tiene también su parte mitográfica en monumentos, ritos, ceremoniales contemporáneos, especialmente en tiempos de crisis como el periodo 1914-1945. El culto al soldado desconocido es un claro ejemplo como destaca Mosse⁵¹, aunque anteriormente había consolidado su fundamento romántico en el recordatorio a los escritores y víctimas caídos en la revolución de 1830 en París. El mito surge no solo como una realidad, sino como una necesidad: la idealización de una figura, idea, persona, de un objeto animado o inanimado elevado a una posición trascendente, a veces en un ejemplo a seguir, cuya legitimidad depende en política del bando o causa al que sirva⁵².

Historia y generación

Otro concepto asociado al desarrollo histórico es el de generación, vinculado al tiempo. El término generación resulta complejo, en genealogía queda referido al total de seres que forman parte de la línea de sucesión anterior o posterior de un individuo de referencia. Al tomarse como punto de partida a un determinado individuo se le considera como primera generación; a sus sucesores, se les denomina segunda generación; a los descendientes de estos, tercera generación, y así sucesivamente; a todas ellas se les suele designar con un número romano⁵³. Pero también se utiliza para denominar al conjunto de personas que por haber nacido en fechas próximas y recibido educación e influjos culturales y sociales semejantes se comportan de manera afín o comparable en algunos sentidos. Así, existe la generación juvenil, la generación de la guerra, la generación x o la generación perdida, referida a los intelectuales estadounidenses del periodo de entreguerras.

Genealogía, generación, genitivo, generar, todas tienen el prefijo «gen» de genética de un fenómeno, remitido a un origen, por tanto, a un tiempo y a un proceso de producción. Al distinguir a los hijos respecto de los padres o de los abuelos, el historiador acentúa la diferenciación temporal en el orden familiar que advierte una diferencia de mentalidad vinculada a una edad de separación. De manera que tiempo, edad y biología resultan términos que se relacionan entre sí, que guardan cierta relación de reciprocidad. Un concepto que partiendo de la sociología es sin duda histórico, pues determina el cambio de valores, de mentalidad social, de visión del mundo o de su relación con su entorno. En definitiva, posee un valor historiológico⁵⁴, dentro de los mismos procesos históricos. Tras la Gran Guerra, Mannheim analizó el problema de las generaciones. Se apoyó en el análisis cuantitativo y el cualitativo, inclinándose finalmente por la influencia de Dilthey en su concepción espiritual de la historia. Concluyó que la generación era un legado de progreso espiritual⁵⁵.

51 George Mosse, *Soldados caídos. La transformación de la memoria* (Zaragoza: Instituto Fernando el Católico, 2004).

52 En clara oposición, Alberto Reig, *Los mitos del 18 de julio* (Madrid: Alianza, 1999). Pío Moa, *Los mitos de la guerra civil* (Madrid: La esfera de los libros, 2000).

53 José Ferrater, *Diccionario de Filosofía y Ciencias Sociales* (Barcelona: Ariel, 1990) Voz «generación».

54 José Ortega, *En torno a Galileo* (Madrid: Revista de Occidente, 1927).

55 Karl Mannheim, «El problema de las generaciones». *Revista española de investigaciones sociológicas* 62 (1993): 193-244; Mannheim, «Das Problem der Generationen» *Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie*, VII, 2 (1928): 157-185 y 3: 309-330. Traducido al inglés como «The Problem of Generations», en *Essays on the Sociology of Knowledge*, ed. por Paul Kecskemeti

En España, Ortega y Gasset planteó que una generación literaria sería el conjunto de individuos unidos por unos sentimientos y ciertos rasgos intelectuales comunes –aunque con personalidades y estilos diversos–, pero con objetivos y temas similares y unidos por un motivo o una circunstancia histórica⁵⁶. Por lo general, se sitúan en un eje cronológico más o menos próximo en virtud de sus nacimientos y sobre todo son el testimonio vivo de esos hechos comunes. Se ha hablado de generaciones de científicos, pero sin especificar, y de generaciones de políticos, pero sobre todo unidas a las tendencias intelectuales como plantearon Muñoz Alonso, Vicens, Llorens, Pascual o Marrero en España, quizá por influencia de la historiografía francesa, afín siempre al papel de la clase intelectual como motor del cambio histórico⁵⁷.

El interés por el tema provocó la aparición de *En torno a Galileo* de Ortega y Gasset, *La Generación del 98* y *La idea de generación en la historia* de Laín Entralgo, que tuvieron una influencia notable en España durante el segundo franquismo (1959-1975) al calor del cambio de mentalidad y valores que enfrentaron a padres e hijos con motivo la aparición de ideas emancipadoras que exigían la libertad sexual, la rebelión juvenil, las ideas de Sartre, Marcuse, Habermas o Simone de Beauvoir que culminaron en el mayo del 68. *La nouvelle histoire* o *l'Histoire des mentalités* derivada de los *Annales* incluyó el concepto de generación dentro de su proyecto de escribir una «historia total».

Levi Strauss, Nerina Jansen y Karl Mannheim entre otros estudiosos han recuperado el sentido generacional en la historia como instrumento del cambio de la mentalidad social y política, incluso de actitud, de la dialéctica o dualidad ruptura o continuidad entre distintos grupos; pero que supone un cambio al fin y al cabo según recogieron Jover Zamora⁵⁸, Martínez Codes⁵⁹ y Prades Plaza⁶⁰. Así el tema generacional desde el punto de vista historiográfico no solo ha llegado al siglo XXI, sino que ha sufrido una extrapolación o un juego de reciprocidades de la sociología a la historia, del mismo modo que ya existía desde la literatura a la historia.

El cruce de varias generaciones en un momento determinado supone un conflicto al producirse la convivencia entre individuos. Las agrupaciones de generaciones profesan distintos valores, intereses, objetivos y puntos de vista morales, sociales o políticos, incluso hay conflictos entre defensores de una misma ideología o de un mismo estamento o clase social, ya que el factor de cambio no es el grupo de pertenencia en sí, sino la mentalidad. En la transición del Antiguo al Nuevo Régimen se produjo no solo un enfrentamiento entre grupos sociales, sino de ruptura interna en los mismos, un fenómeno que incidió en el juego de valores.

Por ello, el termino generación resulta conflictivo, pero no siempre, puesto que solo lo es cuando los valores de un grupo emergen respecto a otro, cuando lo nuevo se impone

(Londres: Routledge and Kegan Paul, 1952): 276-322.

56 José Ortega y Gasset, *El tema de nuestro tiempo* (Madrid: Revista de Occidente, 1923).

57 Véase, por ejemplo, Claudine Attias Dofort y Philipp Daveu, «L'Auteur du mot generation». *Recherches et formation* 45 (2004): 101-113; Jean-François Sirinelli, «Génération et histoire politique», *Vingtième Siècle. Revue d'Histoire* 22 (1989): 67-80.

58 José M. Jover et al., *Cambio generacional y sociedad* (Madrid: Karpos, 1978).

59 Rosa María Martínez, «Reflexiones en torno al criterio generacional como teoría analítica y método histórico», *Quinto Centenario* 3 (1982): 51-87.

60 Sara Prades, *España y su historia la generación de 1948* (Castellón: Universitat Jaume I, 2014).

sobre lo que se aprecia como pretérito. Una revolución no afectó de forma igual a toda la sociedad, pues hubo personas que actuaron pasivamente mientras otras lo hacían de forma activa, pero todas hilaron tiempo, valores y creencias. No obstante, la historia nos demuestra que no siempre la ruptura ha sido determinante al existir otros medios de traspaso de valores más profundos y duraderos, desde la educación a la herencia cultural, que motivaron a grupos determinados a replantear su papel ante los cambios o nuevas realidades.

A modo de conclusión

En este trabajo se ha pretendido ofrecer una nueva reflexión historiográfica y metodológica, sobre aquello que identifica lo que hay en común entre hecho y circunstancia, una interpretación que demuestra la estructura interna de esa relación. Y en este fin, resulta necesario replantearse la narrativa del historiador con los elementos o principales contenidos conceptuales, constituyentes de la historia. De esta manera se han analizado el tiempo, el mito y la generación, aunque existen otros componentes no menos importantes como las nociones de crisis, decadencia, acción, violencia, conciencia, sobre la que escribieron tanto Burckhardt como Le Goff.

La reflexión y manejo de estas ideas proporcionará una visión más didáctica de la historia que brille por su atractivo real y una revalorización presente de lo histórico, a la vez que un retorno a su significado original y su adaptación en el tiempo. Además, estos conceptos auxilian al historiador a diseñar una metodología más ajustada, pero también abierta hacia el entendimiento de los diversos procesos que trascurren en las distintas formas de tiempo. Sin olvidar que aporta una visión holística o global dentro de una cultura histórica y una visión social no especulativa ni concluyente o cerrada.

La caracterización del tiempo, el mito y la generación son un ejemplo de triada como puede serlo la conciencia, la identidad o la memoria, unos fenómenos que se implican necesariamente entre sí. El pasado como misterio a desvelar no resulta posible sin la curiosidad, sin la atracción que puede experimentar no solo el investigador sino el lector. Por eso en una didáctica cabe elegir los conceptos que resultan ser más sugerentes, aquellos con los que más pueda familiarizarse el lector o el alumno para luego entrar en otros aspectos conceptuales. Y en esa capacidad de atracción o interés, la emoción es clave como motivo o fuerza impulsora que nos lleva al relato de los hechos, a toparnos con las circunstancias, ya sea de forma global o hacia una parte o un periodo, con tal de provocar una reacción. Su contemplación forma parte de nuestra mentalidad o visión derivados a su vez de nuestra educación, preparación o sensibilidad para desplegar su horizonte intelectual en nuestro interior. Partimos de una experiencia concreta: el presente para interferir o penetrar en el pretérito y, sin embargo, a pesar de que la historia parezca un monopolio del pasado o de lo ya acontecido, a veces, su cercanía es tal que roza el presente.

El mismo concepto de «desarrollo» lleva consigo cierta proximidad mental y cronológica, convirtiendo lo ocurrido en algo tan familiar, que parece sustraerse a todo un proceso. Precisamente lo vivido y lo actual carecen de fronteras físicas, es un parámetro mental, pues lo ocurrido es fruto de varios procesos que conforman el presente, pues

siguiendo a Ortega se trata de una experiencia vital⁶¹. Un acto vinculado sin duda a una idea de tiempo que no es exactamente cronológica al adquirir una dimensión mental, pero que pertenece al individuo que sabe contener, procesar y diferenciar estas diversas naturalezas en su conciencia, a la que hacía referencia Punset⁶².

Una posición que adquiere aun mayor riqueza al proyectar la dualidad histórico-literaria al alcanzar la dimensión sincrónico-diacrónica, por no hablar de otras operaciones sujetas en ocasiones a error como son las visiones ucrónicas o anacrónicas⁶³. Todos estos conceptos guardan una relación e incluso cierta reciprocidad, representación, existencia, espacio y mimetismo, referido en la obra de René Girard⁶⁴. Son ideas que se encuentran entre historia y literatura, formas de ser y observar en la línea de la *Metahistoria* de Whyte⁶⁵. Como señalaron Burckhardt y Le Goff existe una historia externa, la de los hechos, y otra interna, la del funcionamiento de las sociedades e individuos y sus engranajes donde se encuentran el mito y la generación. De aquí deducimos cuales son los instrumentos de que se dota el historiador en esa reconstrucción global y a qué recursos metodológicos acude como es el trasvase de contenidos de la literatura a la historia, cuando ello resulta posible y viceversa, desde procesos de representación y mimetismo que unen ambas disciplinas, dada la reciprocidad de muchos de sus contenidos, aportando la razón de su genética original.

Referencias

- Álvarez, José. *Dioses útiles. Naciones y nacionalismo*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2016.
- Arendt, Hanna. *Sobre la violencia*. Madrid: Alianza, 2009.
- Attias, Claudine y Philipp Daveu. «L' Auteur du mot generation». *Recherches et formation*, 45 (2004): 101-113.
- Bergson, Henri. *Historia de la idea de tiempo*. Barcelona: Paidós, 2017.
- Braudel, Fernand. *La historia y las ciencias sociales*. México: FCE, 1980.
- Bueno, Gustavo. *El mito de la cultura*. Madrid: Iberia, 2005.
- Burckhardt, Jacob. *Historia de la cultura griega*. Tomo 1. Barcelona: RBA, 2004.
- Caro, Julio. *Mitos y ritos equívocos*. Madrid: Akal/Istmo, 1988.
- _____. *El mito del carácter nacional*. Madrid: Seminarios y Ediciones, 1970.

61 Ortega y Gasset, *En torno a Galileo*, 29.

62 Eduardo Punset, *El alma está en el cerebro* (Madrid: Divulgación, 2012).

63 Sobre el presentismo como diagnóstico de época y el papel de la historia ver Nora Rabotnikof, «Tiempo, historia y política», *Desacatos* 55 (2017): 1-3.

64 René Girard, *Antropología, mimesis y literatura* (Madrid: Gedisa, 2009).

65 Haiden Whyte, *Metahistoria* (Mexico: FCE, 1973): 33-41.

- Carr, Edward. *La crisis de los veinte años 1919-1939*. Madrid: La Catarata, 2007.
- Castilla, Francisco. *El análisis social en Julio Caro Baroja. Empirismo y subjetividad*. Madrid: CSIC, 1988.
- Cerda, Hugo. *Mitos de la sociedad actual. Un negocio lucrativo*. Madrid: ECOE, 2009.
- Chignola, Sandro. «Historia de los conceptos e historiografía del discurso político». *Res publica* 1, (1998): 7-33.
- Cioranescu, Alejandro. *La forma del tiempo*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2014.
- Cruz, Manuel. *A quién pertenece lo ocurrido*. Madrid: Taurus, 1995.
- De Hipona, Agustín. *¿Qué es el tiempo?* Madrid: Trotta, 2010.
- De Maistre, Joseph. *Las veladas de San Petersburgo*. Madrid: Espasa Calpe, 1982.
- Deleuze, Gilles. *Repetición y Diferencia: Introducción*. Barcelona: Cuadernos Anagrama, 1972.
- Dunne, John W. *Un experimento con el tiempo*. Barcelona: Planeta, 2008.
- Eliade, Mircea. *Mitos, sueños y misterio*. Madrid: Kairós, 2004.
- Elliot, Jacques. *La forma del tiempo*. Buenos Aires: Paidós Ibérica, 1995.
- Engels, Friedrich. *La violencia en la historia*. Moscú: Progreso, 1999.
- Ferrater, José. *Diccionario de Filosofía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Ariel, 1990.
- Feuillet, François. *Les idées force*. París: Didot, 1904.
- Flottes, Pierre. *El inconsciente en la historia*. Barcelona: Guadarrama, 1971.
- _____. «Des lumières» à la «nuit des profondeurs», *Mélanges à la mémoire de Pierre Flottes, 1895-1994*. Burdeos: Universidad Michel de Montaigne, 1999.
- Freud, Anna. *Le Normal et le pathologique chez l'enfant*. París: Gallimard, 1968.
- Fukuyama, Francis. *El final de la historia y del último hombre*. Barcelona: Planeta, 1989.
- García, Fernando. *Los mitos en la historia de España*. Barcelona: Planeta, 2003.
- Girard, René. *Antropología, mimesis y literatura*. Madrid: Gedisa, 2009.

González, Gonzalo. *El tiempo como eternidad*. Madrid: Teide, 2002.

González, Francisco Javier. «La historia individual como antropología de la persona». En *Actas del VIII Congreso Católicos y vida pública*. Tomo 1. Madrid: Universidad San Pablo/CEU, 2003.

_____. «Tiempo, vida e historia. Dimensión temporal de lo humano, enfermedad y existencia». *Revista Iberoamericana de Rehabilitación Médica*, n.º 55 (2002): 2-13.

_____. «Tradición, revolución y religión en la España de Pío Baroja. Un estudio sobre la decadencia de España y sus mitos». Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, 2004.

Hawking, Stephen. *Historia del tiempo*. Barcelona: Crítica, 2000.

Heidegger, Martín. *Identidad y diferencia*. Barcelona: Anthropos, 1998.

Huizinga, Johan. *Homo ludens*. Madrid: Sarpe, 1989.

Jaeger, Werner. *Paideia*. México: FCE, 2009.

Jover, José M., Julián Marías, Rosa Chacel, Helio Carpintero, Luis González, Fernando L. Carreter, José Arana, Pedro L. Entralgo, Juan R. Carballo y Rafael Acosta. *Cambio generacional y sociedad*. Madrid: Karpos, 1978.

Keller, Werner. *El asombro de Herodoto*. Barcelona: Bruguera, 1980.

Kosseleck, Reinhardt. «Historia de los conceptos y conceptos de Historia». *Ayer* 53 (2004): 27-45.

Laplanche, François. *Ethnopsychiatrie psychanalytique*. «Prétentaine». París: Beauchesne, coll., 2007.

_____. *Le Sujet: essai d'anthropologie politique*. «L'anthropologie au coin de la rue». París: Téraèdre, coll., 2007.

_____. *La Culture du psy ou l'effondrement des mythes*. «Eppsos». Toulouse: Privat, coll. 1975.

Laqueur, Walter. *Europa después de Hitler*. Tomo 1. Madrid: SARPE, 2000.

Le Goff, Jacques. *El orden de la memoria*. Barcelona: Paidós, 2003.

_____. *L'Histoire et memoire*. París: Folio/Histoire, 2019.

_____. *Pensar la historia*. Barcelona: Paidós, 1999.

- Mannheim, Karl. «El problema de las generaciones». *Revista española de investigaciones sociológicas* 62 (1993): 193-244.
- _____. «Das Problem der Generationen» *Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie*, VII, 2 (1928): 157-185 y 3: 309-330.
- _____. «The Problem of Generations». En *Essays on the Sociology of Knowledge*, editado por Paul Kecskemeti, 276-322. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1952.
- Maravall, José Antonio. «Sobre el mito de los caracteres nacionales». *Revista de Occidente* 3, (1963): 256-300.
- Martínez, Rosa María. «Reflexiones en torno al criterio generacional como teoría analítica y método histórico». *Quinto Centenario* 3 (1982): 51-87.
- Mathiez, Albert. *El origen de los cultos revolucionarios*. Madrid: BOE, 2009.
- Mayer, Arno J. *Las Furias. La persecución ideológica y la violencia política en la revolución francesa y en la revolución rusa*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 2015.
- _____. *Las persistencias del antiguo régimen*. Madrid: Alianza, 1989.
- Mosse, George. *Soldados caídos. La transformación de la memoria*. Zaragoza: Instituto Fernando el Católico, 2004.
- Moa, Pío. *Los mitos de la guerra civil*. Madrid: La esfera de los libros, 2000.
- Olivero, José. *Los mitos de la sociedad actual*. Barcelona: Labor, 1972.
- Onfray, Michel. *Les formes du temps*. París: Biblio Essais, 2009.
- Ortega y Gasset, José. *El tema de nuestro tiempo*. Madrid: Revista de Occidente, 1923.
- _____. *En torno a Galileo*. Madrid: Revista de Occidente, 1927.
- Payot, Jules. *La creencia*. Madrid: Daniel Jorro, 1908.
- Pellicani, Luciano. «La idea de *homo ludens* en Ortega y Gasset». *Revista de Occidente* 288 (2005): 128-139.
- Prades, Sara. *España y su historia. La generación de 1948*. Castellón: Universitat Jaume I, 2014.
- Punset, Eduardo. *El alma está en el cerebro*. Madrid: Divulgación, 2012.

- Rabotnikof, Nora. «Tiempo, historia y política». *Desacatos* 55 (2017): 1-3.
- Reig, Alberto. *Los mitos del 18 de julio*. Madrid: Alianza, 1999.
- Ricoeur, Paul. *Tiempo y narración*. Barcelona: Paidós, 1990.
- Rodríguez, Francisco. *El reloj de la historia*. Barcelona: Planeta, 2010.
- Sagan, Carl. *Cosmos*. Barcelona: Planeta, 2000.
- _____. *Contacto*. México: Emece, 1987.
- Sirinelli, Jean-François. «Génération et histoire politique», *Vingtième siècle. Revue d'Histoire*, 22 (1989): 67-80.
- Toews, John E. «Intellectual History after the Linguistic Turn: The Autonomy of Meaning and the Irreducibility of Experience». *American Historical Review* 92, n.º 4 (1987): 879-907.
- Valencia, Guadalupe. *Entre kronos y kairós. Las formas de tiempo sociohistóricas*. Barcelona: Anthropos, 2007.
- Wells, George H. *La máquina del tiempo*. Madrid: Anaya, 2009.
- Whyte, Hayden. *Metahistoria*. México: FCE, 1973.
- Zweig, Stefan. *La revolución interior. Lev Tolstoi*. Madrid: Errata Naturae, 2019.

Historiografía y teoría política

La enseñanza de Historia en Colombia: breve recuento historiográfico sobre sus inicios y reformas para su enseñanza en la actualidad

History teaching in Colombia: a brief historiographic account of its beginnings and reforms for its current teaching

Recibido: 27 de junio de 2022

Aceptado: 29 de septiembre de 2022

DOI: 10.22517/25392662.25131

pp. 141-160

Cristian Felipe Cardona Osorno*

cfcardona@utp.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-8366-9433>

licencia Creative Commons
Atribución/Reconocimiento-
NoComercial-SinDerivados 4.0
Internacional — CC BY-NC-ND 4.0.



* Magíster en Enseñanza de la Historia de la Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo. Integrante del grupo de investigación Políticas, Sociabilidades y Representaciones Histórico-Educativas (PSORHE) de la Universidad Tecnológica de Pereira.



Resumen

El presente artículo propone realizar un recuento historiográfico sobre el origen de la asignatura de Historia en las instituciones educativas de Colombia; asimismo, revisar las metodologías implementadas en su enseñanza y conocer las reformas educativas que en algún momento se establecieron. Además, presentar algunas estrategias metodológicas que se están pensando alrededor de la obligatoriedad de su enseñanza bajo la ley 1874 del 2017, entre ellas, la propuesta didáctica de entender el cine como herramienta pedagógica oportuna para la enseñanza de la historia, que potencializa los procesos educativos y le permite al docente un abanico de posibilidades para su enseñanza.

Palabras clave: historia, enseñanza de la historia, propuesta didáctica, cine.

Abstract

This article proposes to carry out a historiographic account of the origin of the subject of History in the Educational Institutions of Colombia, likewise, to review the methodologies implemented in its teaching and to know the educational reforms that at some point it established. In addition, to present some methodological strategies that are being considered around the mandatory of its teaching under Law 1874 of 2017, between them, the didactic proposal of understanding the cinema as an opportune pedagogical tool for the teaching of history, which potentiates the educational processes and allows the teacher a range of possibilities for his teaching.

Keywords: history, teaching of history, didactic proposal, cinema.

Los inicios de la enseñanza de la Historia en Colombia

La presencia de Historia como asignatura en los escenarios académicos del país ha sido un tema que ha estado inmerso en una ambivalencia entre la presencialidad y la ausencia. Desde sus inicios, las instituciones educativas impulsaron una formación que buscaba generar en los estudiantes un sentimiento nacional y de patriotismo que se viera reflejado en su identidad como ciudadanos colombianos; resaltando los hechos históricos más importantes ocurridos en las primeras décadas del siglo XIX y sobrevalorando la figura de quienes gestaron las guerras independentistas y las luchas revolucionarias que posibilitaron la conformación de la República de Colombia.

Este propósito de enseñar historia –que se conoce como la «historia de bronce» o comúnmente llamada dentro del escenario académico como la «historia patria»– fue el que predominó en las aulas de clase durante las últimas décadas del siglo XIX y que se prolongó durante el siglo XX, con algunas transiciones sobre la idea patriótica o nacional hacia la idea de «cultura nacional-progreso»¹. Este método de enseñar bajo la concepción de historia patria se enfocaba en resaltar los próceres de la patria, su historia de vida en el escenario militar y político, sus honorables gestas cívicas y el espíritu patriótico que imponían estos personajes

1 Orlando Silva, «Configuración y consolidación de la enseñanza de las ciencias sociales como campo de saber – poder en Colombia 1976 – 1994» (tesis doctoral, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2017).

dignos de admiración y orgullo para la nación colombiana.

Así fue como la enseñanza de la historia llegó a las instituciones educativas por medio de manuales orientados en la historia patria, divulgados en los principales centros urbanos de la geografía nacional en 1850². Estos manuales cumplieron con la función, entre otras cosas, de despertar tanto en los instructores como en los alumnos un sentimiento de identidad colectiva y representación simbólica de una *comunidad imaginada*³ llamada Colombia, pero que paradójicamente invisibilizaba otros grupos sociales que participaron de manera directa en las gestas independentistas que ellos mismos reseñaban, pues su discurso pretendía homogenizar un ideal de nación que solo reconoció a los mestizos.

Esta historia patria fue un mecanismo de instrucción pública para establecer el tipo de ciudadanía que se quería formar desde las instituciones educativas, donde año tras año habría que rendirles tributo a los padres de la patria, realizando ceremonias en su honor y fortaleciendo mucho más ese imperativo que sobrevaloraba los prohombres de la independencia. Como lo afirma Silvia Rocha, esas representaciones historiográficas hicieron parte de un proceso de escenificación y sacralización del pasado nacional⁴.

Asimismo, los manuales de texto escolar y los libros de historia de Colombia, para la época, fueron escritos en función de promover y divulgar la historia patria. Consecuentemente, quienes se encargaron de escribirlos no estuvieron alejados de ese sentimiento patriótico, homogéneo y creador de identidades excluyentes. En sus documentos resaltaban los periodos de la conquista y la colonia, haciendo hincapié en la independencia, en las fechas de los acontecimientos guerreristas más significativos con un sentimiento exaltado por la patria colombiana que estaba próxima a cumplir su primer centenario. Uno de los personajes más influyentes en esta asignatura fue José María Quijano Otero, reconocido intelectual al que se le encargó por medio de la Secretaría de Instrucción Pública la redacción de varios textos de historia que posteriormente fueron leídos por los maestros en diferentes zonas del país. Su «Compendio de la historia patria» fue uno de los más importantes manuales para la enseñanza de la historia que circuló en Colombia hasta bien entrado el siglo XX⁵.

En 1902 este sentimiento patriótico movilizaría, en gran medida, la creación de la Academia Colombiana de Historia (en adelante ACH). Nacida en un año determinante para Colombia, pues el país se encontraba en medio de la guerra de los Mil Días que finalizaría el 21 de noviembre del mismo año. Además, en 1902, Colombia perdería toda la parte del territorio que comprendía el departamento de Panamá. A pesar de ello, la ACH emergió en este aciago panorama y en sus primeros años de fundación fue consecuente con las formas en que

2 César Augusto Lenis, «Memoria, olvido y construcción de identidades: la enseñanza de la historia patria en Colombia, 1850-1911», *Revista Educación y Pedagogía*, n.º 58 (2010): 142.

3 Véase Benedict Anderson, *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, 1º ed. (México: Fondo de Cultura Económica, 1993): 93.

4 Silvia Juliana Rocha. «La escritura de los manuales escolares de historia en Colombia durante la segunda mitad del siglo XIX» (trabajo de grado, Universidad Industrial de Santander, 2008): 20. https://nanopdf.com/download/la-escritura-de-los-manuales-escolares-de-historia-en-colombia_pdf.

5 Juan David Restrepo, «Reflexiones en torno a la enseñanza de la historia en Colombia. Un breve balance historiográfico». *Revista Ciencias Sociales*, n.º 161, (2018): 94.

se estaba escribiendo la historia, en parte por revivir ese sentimiento patriótico y nacionalista que estaba deteriorado por la guerra y pérdida de Panamá. En efecto, la ACH dio continuidad a la escritura y divulgación de la historia patria y, aunque se pretendió hacer cambios, no fueron tan determinantes al momento de abordar el objeto de estudio. Jorge Orlando Melo define este proceso inicial como la *historia académica* que, al igual que la patria fue:

Un trabajo centrado en la historia militar y política, [...] dominado por una concepción moralista y de educación cívica de la historia, [...] desarrollado con una perspectiva metodológica relativamente ingenua y basada en la visión de que la realidad histórica existe independientemente del historiador, que la encuentra y narra con base en el testimonio del documento, y escrita ante todo por aficionados, usualmente vinculados a familias destacadas en el acontecer político nacional o regional⁶.

De tal manera, la ACH replicó esta forma de entender y enseñar la Historia, a pesar de que en otras latitudes ya estaban emergiendo propuestas de divulgación con otra perspectiva, entre las cuales podríamos nombrar la revista *Annales d'histoire économique et sociale*⁷ fundada en 1929 por Marck Bloch y Lucien Febvre. No obstante, la influencia de estas nuevas corrientes se vio reflejada de manera tardía en Colombia y permeó, principalmente, el contexto universitario. Además, finalizando la década de los cuarenta, el país viviría otro acontecimiento histórico importante que demarcó su rumbo político y social. El asesinato de Jorge Eliecer Gaitán el 9 de abril de 1948 desencadenó el denominado Bogotazo, al cual se le atribuyó, entre otras cosas, un espíritu apátrida que desconoce e irrespeta la autoridad nacional, que promueve el desorden social y produce perjuicios materiales a los bienes públicos. El Bogotazo resonó en todo el territorio nacional y las instituciones educativas no estuvieron sordas ante el estallido social, de manera que la historia patria, que había estado un tanto ausente, experimentó una reedición en las instituciones educativas que Álvaro Acevedo Tarazona y Gabriel Samacá Alonso nos ilustran de la siguiente manera:

Convencidos ciertos sectores de la élite política e intelectual de que los desmanes fueron producto del olvido de las obras y espíritus de los grandes hombres de la Patria, el gobierno nacional expidió el Decreto 2388⁸ por el que se intensificaba la enseñanza de la historia patria. Con el objetivo de la cohesión nacional y la dignificación de la ciudadanía colombiana, se consideró que la educación cumpliera el papel de formadora de hábitos democráticos, decoro

6 Jorge Orlando Melo, «Medio siglo de historia colombiana: notas para un relato inicial», *Revista de Estudios Sociales*, n.º 4 (1999): 11, <https://doi.org/10.7440/res4.1999.01>.

7 *Anales de historia económica y social*.

8 Decreto 2388 de 1948. El presidente de la República de Colombia, en uso de sus atribuciones constitucionales y legales, y CONSIDERANDO: Que el conocimiento de la historia patria, el culto a los próceres y la veneración por los símbolos de la nacionalidad son elementos inapreciables de fuerza social, de cohesión nacional; y de dignidad ciudadana; Que la educación debe tener una función eminentemente social, y todas las materias de los penumses y programas escolares deben estar orientadas a formar en las nuevas generaciones hábitos democráticos, de decoro personal y de orgullo nacional; Que los graves acontecimientos que en los últimos tiempos han agitado a la República han puesto de manifiesto, una vez más y con caracteres de grande premio, que el estudio concienzudo de la historia patria y la práctica de las virtudes cívicas por todos los hijos de Colombia deben ser preocupación permanente y desvelada del Gobierno, DECRETA: Artículo 1º En todos los grados de la enseñanza es obligatorio el estudio de la Historia de Colombia [...]

personal y orgullo nacional a través de la historia. Una de las medidas tomadas para concretar estos propósitos fue la declaración de obligatoriedad del estudio de la Historia de Colombia en todos los grados, estableciendo como mínimo dos grados tanto en primaria como en secundaria⁹.

De tal manera que la enseñanza de la historia patria continuaría contundente y de forma obligatoria en los escenarios educativos de Colombia, siendo reforzada en la educación básica primaria y bachillerato donde los currículos escolares volvieron a estar saturados de historias, efemérides y protagonistas de un pasado que configuró el deber ser del ciudadano colombiano. Nuevamente se les enseñó a los alumnos de manera reiterativa los cuatro periodos ya reseñados de la historia colombiana: periodo precolombino o indígena; descubrimiento y conquista; independencia y, finalmente, la formación de la República. Wilson Acosta y Enrique Aponte señalan que, para las décadas de los setenta, ochenta y noventa, el abordaje temático y la estructura narrativa fue la misma que hemos estado nombrando, solo que, con algunas leves variaciones semánticas entre las décadas, ambos autores afirman que, por ejemplo, en los años setenta para el grado cuarto de bachillerato (programa elaborado por la ACH) se abordan tres épocas: La Indígena, la Hispánica y la Republicana¹⁰.

Reformas a la enseñanza de la historia desde la educación superior

En el escenario académico universitario la forma de enseñar y escribir la historia sí tuvo una transformación significativa en la segunda mitad del siglo xx. En parte influenciada por las corrientes intelectuales que se desarrollaron en otras latitudes y que repercutieron en el contexto nacional como lo hizo la *Nueva Historia* promovida por la escuela de los Anales franceses. De esta manera, la forma de escribir y divulgar la historia en Colombia innovó considerablemente su metodología, creando nuevos escenarios académicos de formación que avivaron otras formas de pensar y escribir la historia. En consecuencia, se dio el escenario preciso para la creación del *Anuario Colombiano de Historia Social y Cultura* (ACHSC) en 1963, una de las revistas académicas más importantes del país. Asimismo, un año más tarde, se dio la creación de la carrera de Historia en la Universidad Nacional bajo la dirección de Jaime Jaramillo Uribe que auguraba una orientación contrapuesta a la historia político/administrativa tradicional que imperó por muchos años¹¹. Ese mismo año se crearía la Facultad de Humanidades en la Universidad del Valle, dónde en el año de 1979 crearían la revista *Historia y Espacio*.

Así, la enseñanza de la historia en Colombia se desprendió parcialmente del hábito patriótico que predominó en las aulas y con ello posibilitó un viraje hacia otras formas de entenderla. Formas más cercanas a la idea planteada por Julio Aróstegui de asumir la historia

9 Álvaro Acevedo y Gabriel Samacá, «La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales», *Revista Colombiana de Educación*, n.º 62 (2012): 225.

10 Wilson Acosta y Jorge Aponte, «Enseñanza de la historia en Colombia: reestablecer, reformar o transformar», *Educación y Cultura*, n.º 127, (2018), 27.

11 Melo, «Medio siglo de historia colombiana: notas para un relato inicial», 13.

como un reflejo del comportamiento temporal de las sociedades¹². Por lo tanto, son las sociedades las que se encargan de crear su propia historia, que no es fija ni mucho menos incuestionable como lo estipulaba la historia patria, todo lo contrario, se debe cuestionar constantemente, analizando los cambios y comprendiendo mejor las transformaciones surgidas en las sociedades. La historia entendida desde esta perspectiva se define mejor como «la obra de los hombres en el tiempo»¹³, la que cual es posible observar e investigar desde sus particularidades, pues estas aportan de manera significativa a la construcción social.

La creación de la Asociación Colombiana de Historiadores en el marco del VI Congreso Colombiano de Historia realizado en 1987 animó el ejercicio investigativo de los historiadores y fomentó la divulgación de investigaciones y métodos para la generación de conocimiento en el área de la historia. Igualmente, en esa misma década, la Universidad de los Andes le daría vida a la revista *Historia Crítica*, otro portal de divulgación académico para las nuevas voces que con sus tesis, artículos y reseñas aportarían considerablemente a este nuevo enfoque investigativo de ver y enseñar la historia. Sin embargo, en el nivel académico del bachillerato, el panorama era diferente. Tanto profesores como directivos seguían reforzando en clase de Historia la misma metodología de antaño.

De manera que Jorge Orlando Melo y Jaime Jaramillo Uribe, dos reconocidos historiadores que para la fecha contaban con gran experiencia en la enseñanza de la historia en un nivel de educación superior, rindieron un informe sobre este tema en particular titulado «Claves para la enseñanza de la Historia» para que se tuviera en cuenta en la reforma curricular derivada del decreto 1002 de 1984. Con este documento buscaron replicar en los colegios el mismo método que ellos y sus colegas implementaban en las universidades, una propuesta metodológica centrada en el estudiante y, especialmente, en su capacidad de análisis y comprensión del contexto, dejando a un lado la mera acumulación de información, de fechas y prohombres. Entretejiendo la asignatura de Historia con otras áreas del conocimiento, especialmente con la geografía. Con ello buscaban ampliar el horizonte de conocimiento de los estudiantes.

Estas indicaciones sugeridas al MEN se enfocaron en cuatro aspectos puntuales: objetivos, sugerencias metodológicas, contenidos y bibliografía. El nuevo objetivo de la asignatura de Historia era la preparación de las nuevas generaciones para actuar en una democracia participante¹⁴. Recordemos que en 1984 Colombia vivía un momento crucial en el tema de participación ciudadana, pues en este año el gobierno nacional estaba en el primer proceso de paz con la guerrilla de las FARC, que tendría como uno de los resultados, la creación de la Unión Patriótica (UP). De modo que las sugerencias que hicieron ambos historiadores para que fueran implementadas en la reforma curricular propuesta por el MEN eran muy pertinentes para el contexto social que se planteaba en el país. Además, era un camino alternativo para que la enseñanza de la historia se enrutara diferente, sin que perdiera su rumbo de ser formadora

12 Julio Aróstegui, *La investigación histórica: teoría y método* (Barcelona: Crítica, 1995), 105.

13 Véase Marc Bloch, *Introducción a la Historia*, 1ª reimpresión, trad. de Pablo González Casanova y Max Aub (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1982).

14 Acevedo y Samacá, «La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales», 233.

de ciudadanías. La Historia tendría que ocuparse de la formación en valores «morales, vitales y científicos» como la tolerancia, el amor a la verdad, el sentido de la realidad y el rigor para emitir juicios sobre personas, colectivos y circunstancias¹⁵.

Si bien, esta reforma curricular avizoró un nuevo panorama para la enseñanza de la historia enmarcado en un escenario dialógico entre el estudiante, el relato histórico y su realidad social, no se dio como se esperaba y solo se implementó en la educación básica y media. La reforma curricular modificó de manera drástica la asignatura de Historia y, al parecer, el MEN no tuvo en cuenta las recomendaciones hechas por los académicos. El decreto 1002 de 1984 suprimió la asignatura de Historia quitándole su carga académica y la intensidad horaria independiente que tenía, y la agrupó con geografía, democracia y constitución política en el aglomerado de las ciencias sociales¹⁶.

Los planes de área de la asignatura de Historia, sus respectivos contenidos y su implementación dentro de las aulas quedó sujeto al desarrollo propio de las de ciencias sociales, tal como lo indicó la Ley 115 de febrero 8 de 1984, por la cual se expidió la ley general de educación¹⁷. De esta manera, las instituciones educativas, teniendo en cuenta las disposiciones de Ley y atendiendo a los lineamientos particulares de la misma, establecieron el currículo y el plan de estudios particular, y determinaron los objetivos por niveles, grados y áreas; asimismo la metodología y la carga académica de las asignaturas¹⁸. Por lo tanto, los docentes de ciencias sociales cargaron con la responsabilidad educativa de implementar la enseñanza de Historia y decidir el enfoque curricular de sus clases. Para la década de los noventa, tanto los textos como el abordaje metodológico de los mismos no tuvo ninguna modificación en su marco teórico y:

... tanto en los programas oficiales como en los libros de texto se continuó bajo la misma estructura organizativa del relato histórico nacional de los años anteriores: lineal, secuencial y fundada en la interpretación de los manuales y libros de texto de la primera mitad del siglo XX¹⁹.

La enseñanza de la Historia en el siglo XXI

El nuevo siglo traería consigo nuevos textos en materia de historia y de cómo enseñarla. Uno

15 Jaime Jaramillo y Jorge Orlando Melo, «Claves para la enseñanza de la Historia», *Didácticas*, n.º 35, (1997): 4.

16 Enrumado en la política de mejoramiento de la calidad educativa, el MEN elaboró un discurso que fundamentara filosófica, pedagógica y políticamente la transformación educativa que el país necesitaba –según el gobierno– para enfrentarse a los nuevos tiempos. Brevemente, la integración se basó en los principios de la descentralización y la búsqueda del desarrollo socioeconómico regional. La vida en democracia y el desarrollo material eran los hilos conductores de todo el sistema educativo [...] Acevedo y Samacá, «La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales», 234.

17 Artículo 23. Áreas obligatorias y fundamentales [...] Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios, son los siguientes: 1. Ciencias naturales y educación ambiental. 2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia [...]

18 Congreso de la República de Colombia, Ley 115 del 8 de febrero de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación, https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.

19 Acosta y Aponte, «Enseñanza de la historia en Colombia: reestablecer, reformar o transformar», 27-28.

de ellos se escribió por el año 2004, titulado *Rutas pedagógicas de la historia*, este documento compiló varios textos de importantes historiadores como Mauricio Archila Neira y su texto «El historiador y la enseñanza de la historia». También participaron los historiadores Diana Obregón y Bernardo Tovar Zambrano, cada uno con un texto independiente titulados «Rutas pedagógicas para el estudio de la historia en la educación básica en Bogotá» y «La historia en el aula», respectivamente. Este último texto destaca en especial la relación entre el aula, la investigación histórica y la enseñanza–aprendizaje de la historia²⁰.

En materia de revistas científicas ya se contaba con un dossier de portales muy variado entre los que se destacan *Historia y Sociedad* (1994) de la Universidad Nacional sede Medellín; *Historia y Caribe* (1995) de la Universidad del Atlántico; *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras* (1995) de la Universidad Industrial de Santander; *Fronteras de la Historia* (1997) del Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICAH). Ya para el nuevo siglo, aparecerían en escena *HISTORELO* (2008) de la Universidad Nacional sede Medellín; *Historia y Memoria* (2010) de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; *Memoria y Sociedad* (que dejó de publicar en julio del 2018) de la Universidad Javeriana y la revista *Ciencia Nueva* (2017) de la Universidad Tecnológica de Pereira; por nombrar algunas. De esta manera aumentaron significativamente los escenarios de divulgación sobre la historia y su abordaje tanto metodológico como pedagógico.

Considerando el panorama de la Historia como asignatura en los escenarios educativos del bachillerato en las primeras dos décadas del siglo XXI, el Senado de la República, por medio de la ponente Vivian Morales, determinó la Ley 1874 del 27 de diciembre del 2017, con que el MEN debería retomar la enseñanza de la historia de manera obligatoria en todos los colegios oficiales del país. Hecho que generó –además de sorpresa por parte de los historiadores– gran expectativa en los estudiantes y varios interrogantes en los docentes de ciencias sociales, pues esta nueva ley no estableció la asignatura de Historia nuevamente dentro del currículo con su respectivo docente como las demás áreas del conocimiento: matemáticas, español, química, inglés, entre otras. Esta obligatoriedad que exige la ley subordinó al docente de ciencias sociales a desarrollar dentro de su planeación de clases la enseñanza de la historia.

Al tener en cuenta el breve repaso historiográfico que reseñamos sobre la enseñanza de la historia en Colombia, uno de los mayores interrogantes que surge con la ley 1874 y que vale la pena resaltar sería: ¿Qué tipo de historia es la que se debería enseñar ahora que resulta obligatoria? Y si nos permitimos otro: ¿Cómo desarrollarla dentro del currículo de ciencias sociales y qué estrategia pedagógica implementar para la enseñanza de la historia? Además, habría que contar con que la mayoría de los docentes de ciencias sociales, o por lo menos un gran número de ellos, no son historiadores propiamente y su formación académica, si bien hace parte de las humanidades, está enfocada en otras ramas del conocimiento como los son filosofía, artes visuales, geografía, etnoeducación, comunicación e informática educativas, por nombrar algunas. De tal forma que su relación con la historia y su enseñanza no estuvo tan presente ni direccionó su proceso de formación profesional.

20 Restrepo, «Reflexiones en torno a la enseñanza de la historia en Colombia. Un breve balance historiográfico», 98-99.

Adicionalmente, habría que tener en cuenta que, si bien es plausible el interés por re-tomar la enseñanza de la historia en las instituciones oficiales del país, esto no determina que los estudiantes tendrán un vasto conocimiento de esta. Tampoco se logrará con su obligatoriedad que los maestros –independientemente de su formación profesional– alcancen el *deber ser* de la enseñanza de la historia que propone Joan Pagès, que consiste «en preparar a los jóvenes para que se sitúen en su mundo, sepan interpretarlo desde su historicidad y quieran intervenir en él con conocimiento de causa, quieran ser protagonistas del devenir histórico»²¹. Para ello, es necesario comenzar por replantear la metodología que predominó frente a su enseñanza en las últimas décadas y proponer alternativas didácticas y pedagógicas que aporten para alcanzar el objetivo planteado por Pagès.

Sin embargo, desde que se hizo pública la ley 1874 en el país se empezó a trabajar en función de su oportuna implementación en las instituciones educativas, por lo cual, casi un año después, el MEN creó la comisión asesora para la enseñanza de la historia²² bajo el decreto 1660 en septiembre de 2019. En consecuencia, se abrió la convocatoria para su conformación dirigida a todos los escenarios y profesionales de la educación: academias de historia, historiadores, facultades de ciencias sociales o carreras afines o con enfoque histórico. El objetivo principal de la comisión es realizar las recomendaciones para la construcción de los documentos y materiales pedagógicos que orienten el diseño curricular de las ciencias sociales, con énfasis en la historia como disciplina integrada y correlacionada con la ética y la ciudadanía²³.

Esta comisión se ha movilizado por todo el territorio colombiano con la finalidad de conocer los diferentes contextos educativos del país y las variables que hay en los escenarios e instituciones educativas. Además, ha venido realizando una serie de conversatorios, simposios y talleres de divulgación sobre lo que se ha hecho en materia de la enseñanza de la historia, correlacionando su trabajo de campo con el objetivo principal de la comisión. En el marco del xx Congreso Colombiano de Historia desarrollado en la ciudad de Cartagena del presente año, la comisión le entregó a la ministra de educación un documento con las recomendaciones y sugerencias para actualizar los lineamientos curriculares de las ciencias sociales con énfasis en la enseñanza de la historia que, entre otras cosas, busca mejorar los

21 Joan Pagès i Blanch, «Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia», en *Miradas a la historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, coord. por M. E. Nicolás y J. A. Gómez (Murcia: Universidad de Murcia, 2004): 157.

22 «La Comisión Asesora para la enseñanza de la Historia de Colombia es un órgano consultivo que se encargará de dar recomendaciones para actualizar y construir los documentos que orientan el diseño curricular de las Ciencias Sociales, con la historia de Colombia como disciplina integrada para los establecimientos educativos del país, correlacionada con la ética y la ciudadanía». «El Ministerio de Educación Nacional abre convocatoria pública que dará inicio a la conformación de la Comisión Asesora para la enseñanza de la historia de Colombia estipulado en el decreto 1660 de 2019», Ministerio de Educación Nacional, acceso el 19 de julio de 2021, https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-388402.html?_no-redirect=1.

23 Ministerio de Educación Nacional, decreto 1660 de 2019. Por el cual se reglamenta la composición y funcionamiento de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la Historia de Colombia, *D.O.* 51074, <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=30038135>.

Congreso de la República de Colombia, Ley 115 del 8 de febrero de 1994. *Por la cual se expide la ley general de educación*, https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.

enfoques en perspectiva histórica, las didácticas, la evaluación, las condiciones y la oportuna formación de los docentes.

Metodologías para la enseñanza de la Historia: ¿Cómo se ha trabajado en el aula de bachillerato?

Hasta ahora, hemos revisado lo que ha sido la presencia de la historia como asignatura en la educación básica y en el bachillerato, además de hacer un breve repaso sobre la historia como objeto de estudio y divulgación en los diferentes centros académicos de educación superior. No obstante, es pertinente indagar un poco más sobre la implementación de estrategias didácticas que se han utilizado para la enseñanza de la historia en los distintos niveles educativos con la intención de ampliar nuestro conocimiento frente a las formas que se ha trabajado la historia dentro del salón de clase en los últimos años y reconocer algunos de sus aciertos y falencias con la finalidad de reflexionar alrededor de ello.

Uno de los comentarios más comunes y repetitivos con el que nos podemos encontrar frente a la historia y su enseñanza es que esta es una asignatura que los estudiantes, especialmente del bachillerato, no reciben de buena manera, dándole la categoría de aburrida y poco transcendental para su proceso de formación. En efecto, después de analizar una serie de investigaciones frente a la enseñanza de la historia, Joaquim Prats determinó como tendencia que para el alumnado «esta materia no se percibe como importante, que no exige esfuerzo y que no es valorada como relevante en el conjunto de asignaturas del currículo escolar». Teniendo en cuenta esto, los profesores nos enfrentamos ante una de las principales dificultades para enseñar la historia, pues la predisposición que tienen los estudiantes en términos de actitud y percepción frente a la asignatura es un tema que habría de considerar como un reto didáctico, toda vez que nos encontremos frente a grupo²⁴.

Aunque esta situación va más allá de ver el problema en los estudiantes y en su desinterés por la asignatura. Esta dificultad tiene otros matices. El mismo Prats explica que hay algunas variables para entender la desidia «generalizada» que tienen los estudiantes cuando se les pretende enseñar historia, entre las cuales se encuentra la complejidad y el nivel de formalización conceptual de la ciencia histórica, además describe una serie de «dificultades contextuales como la visión social de la historia, la utilización política de la historia y la tradición y formación de los docentes»²⁵. En su documento, el autor amplía el análisis respecto a las dos primeras, exponiendo que el conocimiento histórico, en ocasiones, ha sido tomado como saber erudito para quienes poseen una gran capacidad memorística cual panacea del recuerdo que les permite rememorar fechas exactas que identifiquen un acontecimiento importante. Asimismo, explica como los gobiernos y algunos políticos en especial han utilizado la enseñanza de la historia como medio para transmitir sus ideologías, potenciando mitos y

24 Joaquim Prats, «Retos y dificultades para la enseñanza de la historia», en *La historia en el aula: Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria*, ed. por Porfirio Sanz, Jesús M. Molero y David Rodríguez (Lleida: Milenio, 2017): 19.

25 Prats, «Retos y dificultades para la enseñanza de la historia», 20-24.

epopeyas históricas que les ayudan a reforzar su discurso. Aunque Prats no lo nombra como tal, esto es la implementación de la tan mencionada historia patria para el beneficio propio de un partido político, en especial el partido que esté ostentando el poder.

Finalmente, «la tradición y formación de los docentes» que expone el autor es, a nuestro juicio, una de las razones a la que deberíamos prestarle mayor atención, pues la metodología didáctica empleada por la mayoría del profesorado resulta determinante para cambiar, en gran medida, ese paradigma en los estudiantes de asumir el aprendizaje con la historia como un ejercicio poco interesante. En ese mismo sentido, Joan Pagès afirma (después de hacer una revisión investigativa sobre la enseñanza de la historia en los colegios de España) que la práctica docente actual, además de compleja, no brinda muchas variables didácticas que no estén sujetas al libro de texto, donde predomina una práctica transmisiva en la que la comunicación sigue siendo unidireccional²⁶. Esto repercute de manera directa en la actitud e interés que se pueda despertar en los estudiantes cuando se encuentran en la clase de Historia.

Sin embargo, Pagès va más allá de rastrear cómo en su país natal, la enseñanza de la historia se ha implementado en los últimos años. En su artículo se propone analizar una serie de propuestas didácticas, unas creadas desde instituciones oficiales, otras que fueron diseñadas e implementadas por profesionales de la didáctica y la educación. Todo ello con la intencionalidad de reflexionar alrededor del «deber ser» de los profesores de Historia, cuya finalidad, según el autor, debería estar enrutada en la formulación de preguntas y respuestas necesarias para que los alumnos puedan ubicarse en el mundo y participar en su construcción²⁷. De esta manera, los estudiantes tendrán una relación diferente con la asignatura de Historia, entendiéndola como una competencia del saber determinante en la comprensión de su contexto, y reconociéndose como sujetos que participan y posibilitan los cambios sociales.

Naturalmente, hasta el momento ambos autores enunciados son referentes académicos en lo que concierne a la historia y la forma cómo se enseña, principalmente en España. Si bien es cierto que los dos han desarrollado una gran labor investigativa y, por ende, la incidencia que tiene su producción textual y la experiencia pedagógica en otros contextos fuera de España es muy conocida y difundida particularmente en latitudes hispanoamericanas. No obstante, nos permitiremos indagar el objeto de estudio de este par de investigadores españoles en un contexto más próximo al nuestro.

Propuestas metodológicas para la enseñanza de la historia en el contexto colombiano

Como lo explicamos anteriormente, en Colombia, la enseñanza de la historia estuvo inmersa en una reforma educativa que la marginó parcialmente del currículo obligatorio de clase. Esto determinó, entre otras cosas, que la metodología empleada para su enseñanza estuviera reducida exclusivamente a la utilización del libro de texto como única herramienta didáctica dentro del salón de clase. Carolina Guerrero afirma en su tesis que:

26 Pagès, «Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia», 160.

27 Pagès, «Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia», 161.

Las estrategias implementadas se reducían a operaciones mecánicas y rutinarias enfocadas exclusivamente en el seguimiento acrítico del libro de texto o, en el mejor de los casos, se desarrollaban programas exigidos por parte del plantel educativo para el cumplimiento de una norma²⁸.

Precisamente, la metodología utilizada en las instituciones educativas de Colombia ha predominado la utilización del texto escolar como elemento indispensable para la clase, respondiendo, en gran medida, a las reformas educativas que se dieron alrededor de la asignatura de Historia y su enseñanza. Además, la ausencia de propuestas didácticas en los proyectos educativos institucionales (PEI) permitieron que se prolongara y reafirmara una enseñanza de la historia sujeta a la capacidad memorística de los estudiantes y, a su vez, los profesores asumieron una postura muy vertical en la transmisión del conocimiento, posicionando a los alumnos como el símil de un recipiente vacío carente de información histórica que necesitaba llenarse.

En efecto, esto fue una forma válida de enseñar la historia si recordamos que su objetivo principal era formar una generación de ciudadanos que tuvieran cohesión nacional representado en un sentimiento patriótico. No obstante, entendemos que las demandas pedagógicas que exige esta nueva generación de ciudadanos trascienden los límites territoriales de un Estado nación y se insertan en una lógica de mundo globalizado, donde el discurso de la globalización supera las perspectivas patrióticas de los Estados nación condenando con ello las naciones, los nacionalismos, la cultura nacional y todo lo que esté ligado a ellas²⁹. Además, esta metodología reduce cualquier otro tipo de posibilidades didácticas para trabajar con los estudiantes alrededor de la asignatura de Historia, y es menester que los docentes nos apropiemos de ella y de su implementación en clase con propuestas didácticas que no se reduzcan al libro de texto y que fomenten un espíritu investigador en los estudiantes.

Independientemente de las políticas o leyes que promuevan, deroguen o modifiquen el «deber ser» de la historia en la escuela, los docentes son los que tienen la posibilidad y la responsabilidad de darle a la historia el giro pedagógico necesario para potenciar el proceso de formación académico de sus estudiantes, sea porque haya leyes que promulguen su autonomía o no³⁰. Es por ello que nos parece pertinente que los docentes de ciencias sociales –especialmente cuando asuman la cátedra de Historia– piensen en proponer estrategias didácticas que posibiliten, como lo indica Betancur, «que el profesor busque trascender los principios didácticos que han orientado históricamente una enseñanza de las ciencias sociales centrada en la transmisión directa de contenidos por medio del marcador, el tablero y el libro de texto», y lo dirija hacia formas más alternativas³¹. Hay que fomentar en el docente la necesidad

28 Carolina Guerrero, «La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007» (tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia, 2011), 26, <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/9364>.

29 Renán Vega, «Una reivindicación de la enseñanza de la historia y la geografía de tipo nacional en el contexto del nuevo (des)orden educativo mundial». *Folios*, n.º 27, (2008): 37.

30 Albeiro Pescador, «Del archivo a la web: Propuesta didáctica de sensibilización con la Historia en bachillerato» (tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira, 2018).

31 Betancur, Luis Bernardo, «Las prácticas didácticas de los maestros de ciencias sociales y su incidencia en el interés de los estudiantes por el área en cuatro instituciones educativas de Santiago de Cali», *Ciencia Nueva, Revista de Historia y*

de dar el giro pedagógico para que la enseñanza de la historia salga del marco exclusivo del libro de texto y se inserte en la mentalidad propositiva de los estudiantes. De esta manera, plantear escenarios de discusión alrededor del saber histórico y asumir a los estudiantes como sujetos participativos y constructivos de lo que ocurre en su entorno, donde «puedan no solo opinar, sino también actuar sobre aquello que les interesa dentro de su institución educativa, en su municipio, en su comunidad, en su barrio, en su casa: en su vida»³².

Propuestas como la de Albeiro Pescador *Del Archivo a la WEB* y la de Martha Álvarez de llevar la Historia Local al aula como un *guion para la puesta en escena de una propuesta didáctica*, y el análisis y caracterización que hace a bien Luis Bernardo Betancur en su artículo, son tan solo algunas iniciativas que se desarrollaron en nuestro contexto más próximo. Por ello, motivan y propenden a que los profesores del área de ciencias sociales se replanteen el ejercicio docente en términos didácticos, de manera que sean ellos mismos quiénes diseñen su material pedagógico. Frente a este contexto, me atrevo a proponer que el cine entendido como herramienta pedagógica es un gran aliado para el docente, ya que le permite una gama de posibilidades metodológicas para implementar la enseñanza de la historia en clase. Por lo tanto, me parece importante indagar cuál ha sido la relación que ha tenido el cine dentro de los escenarios académicos y por qué es posible implementarlo como apoyo pedagógico en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

El cine como herramienta didáctica para la enseñanza de la historia

No podemos negar que el cine constituye una de las más importantes expresiones de la sociedad y que está muy presente en la vida de las personas como lo han sido los libros; pero a diferencia de ellos, el cine tiene, como pocas disciplinas artísticas, una enorme capacidad de universalizar los significados construyendo la interpretación de nuestras propias experiencias históricas³³. En ese sentido, toda película es una interpretación que puede compararse con otras visiones de un mismo acontecimiento, y que se puede hacer a partir de la lectura de los textos, al igual que lo visionado en otras películas, como lo plantea Pablo Iglesias en su libro *Maquiavelo frente a la gran Pantalla*. Ahora bien, si conectamos lo anterior con el ejercicio mismo de la enseñanza de la historia, es posible plantear que nuestra realidad social es un fenómeno complejo, contradictorio, extenso y difícil de aprehender, pero que puede ser explicado de diversas maneras, dependiendo del lugar de enunciación desde el cual se aborde. En consecuencia, nuestro lugar de enunciación es la educación, como educadores somos formadores y nuestra misión es lograr que los estudiantes comprendan su realidad social, desde nuestro campo específico de las ciencias sociales. De tal manera que, durante el acto educativo que es la enseñanza de la historia, el cine se convierte en un gran aliado para lograr ese objetivo. Además, si podemos incentivar el manejo didáctico del cine como una herramienta pedagógica que permite un acercamiento a las problemáticas sociales, al desarrollo intelectual

Política 4, n.º 2 (2020), 11, <https://doi.org/10.22517/25392662.21851>.

32 Martha Nora Álvarez, «La historia local: un guion para la puesta en escena de una estrategia didáctica», *Revista Educación y Pedagogía*, n.º 34 (2002): 153.

33 Pablo Iglesias, *Maquiavelo frente a la gran pantalla*. Cine y Política (Madrid: Akal, 2010), 25.

y al reconocimiento de nuestro pasado, entonces le quitaríamos con ello la exclusividad al libro de texto guía como único elemento que transmite conocimiento en la clase de Historia.

Naturalmente, hay que reconocer que el cine es sin duda un mecanismo de difusión poderoso que incluso puede crear otras realidades. Gabriel García Márquez en su famosa obra *Cien años de Soledad*, hace referencia al cine como «una máquina de ilusión». Pero entendemos que esta máquina de ilusión que nombra el escritor es una fabricadora de realidades que hace parte de la ficción que crea el cine. Sin embargo, estas «realidades» son susceptibles de ser observadas, analizadas y, lo mejor, comparadas con la realidad social que vivimos. De manera que, en términos pedagógicos, lo que habría que hacer con el cine en el aula es lo mismo que hace un investigador social con su objeto de estudio durante el ejercicio investigativo. Al igual que el objeto de estudio de un investigador, el cine provee nuevo conocimiento y como tal está sujeto al debate pedagógico que suscitan las clases, especialmente las clases de Historia. En ese sentido, es viable relacionar el relato histórico con el relato cinematográfico, siendo este último la herramienta que permite visibilizar lo que se puede encontrar en el objeto de investigación. Alberto Martínez y Henry Orozco clarifican un poco más al respecto y plantean que:

Sabemos que los campos de visibilidad son irreducibles al lenguaje, sin embargo, es tarea de la investigación esforzarse en usar sus herramientas tanto para decir como para hacer ver. Cine e investigación coinciden en este punto: muestran lo que construyen y objetivan, no se puede hablar de lo que no muestran³⁴.

Del mismo modo, cine e historia coinciden como factores determinantes para comprender, en gran medida, la realidad social en la que se desarrollaron algunas sociedades específicas, y que terminaron convirtiéndose en Estados nación. Asimismo, el devenir histórico de estas sociedades o de alguna problemática social específica se puede observar, analizar y representar a través de las producciones cinematográficas. Robert Rosenstone se refiere a la relación entre el séptimo arte, la historia y el desafío que tienen los historiadores para conjugar el ejercicio historiográfico con el cine como fuente de conocimiento. Plantea una relación interesante entre el historiador y los medios audiovisuales, que es pertinente resaltar en este momento. Rosenstone expone que el historiador debe comenzar a pensar la forma de usar todas las posibilidades del medio para transmitir información, mezclando imágenes y palabras en combinaciones contrastantes, y (quizá) creando estructuras analíticas que incluyan elementos visuales³⁵. Igualmente, Javier Zubiaur Carreño afirma que el cine puede servir como una fuente documental, que tanto el historiador como el docente pueden utilizar. El primero para su proyecto de investigación y el segundo para la explicación y ejemplificación de un tema en particular que se esté viendo en el aula³⁶. Atendiendo a ello, se podría implementar el cine

34 Alberto Martínez y Jhon Henry Orozco, «Cine y educación - Campo de visión, movimiento, velocidad y poder», *Revista Colombiana de Educación*, n.º 63 (2012): 50.

35 Robert Rosenstone, «La historia en imágenes/la historia en palabras: reflexiones sobre la posibilidad real de llevar la historia a la pantalla», *Istor*, n.º 20 (2005): 107.

36 Francisco Javier Zubiaur, «El Cine como fuente de la Historia», *Memoria y Civilización, Anuario de Historia de la Universidad de Navarra*, n.º 8 (2005).

como fuente de conocimiento en el salón de clases y como recurso didáctico que potencialice el proceso de enseñanza–aprendizaje de la historia.

Por otra parte, Román García Fernández, en su artículo «El cine como recurso didáctico» plantea que el cine establece marcos referenciales de sociedades, épocas y teorías dándonos información que desde otros parámetros sería costoso recrear³⁷. Partiendo de esta premisa que plantea García Fernández, el cine resulta ser un insumo valioso al momento de explicar un acontecimiento importante que ocurrió en el pasado, pues nos permite recrear a través del audiovisual una parte sobre ese acontecimiento, una perspectiva diferente de la que se encuentra en los textos y en las guías didácticas escolares. Adicionalmente, y con el ánimo de fortalecer el debate teórico, Marc Ferro plantea que a través de la imagen el cine posibilita un análisis del pasado que otras manifestaciones no logran³⁸. Los planteamientos de Ferro resultan significativos si se piensa fomentar un proceso de enseñanza–aprendizaje a través del cine, que sea enclave de la cultura audiovisual en el aula con la que los estudiantes interactúan permanentemente. Ello brinda la posibilidad de pensar que el cine tendrá mayor aceptación por parte de los estudiantes, toda vez que en la actualidad hay una marcada sobreexposición a los contenidos audiovisuales. Por lo que con frecuencia son las imágenes, más que lo escrito, las que marcan la memoria y la comprensión de las nuevas generaciones³⁹. Efectivamente, el cine es una interesante estrategia pedagógica que se adapta fácilmente a las demandas educativas actuales y amplía tanto las posibilidades de enseñarla como también el horizonte didáctico del ejercicio docente, pensando en función de mejorar la metodología empleada por las instituciones educativas en la clase de Historia.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que la utilización de películas en clase implica una responsabilidad teórica–didáctica para el docente, pues este es un ejercicio pedagógico que fácilmente podría verse subvalorado y, en ocasiones, reducido a la mera proyección del audiovisual sin ningún aterrizaje teórico o explicación por parte del docente sobre la relación entre el tema que se está discutiendo en clase con la película. Esto llevaría a que el cine pase a un segundo plano en términos pedagógicos, y termine siendo utilizado como un elemento distractor o de entretenimiento para que los estudiantes vean una película en el transcurso de la clase. Si esto ocurre, tanto la selección de esta película como la reflexión que suscita su contenido audiovisual no dará lugar en el acto educativo.

Por lo tanto, el rol del docente es decisivo. Es quien dirige la clase e identifica el tema o la problemática que se quiera abordar desde allí, el formato de la película (corto, medio o largometraje) y su enfoque (ficción o documental). Posibilita el espacio para que los estudiantes aporten al desarrollo del tema y propongan productos audiovisuales que se relacionen con él. Además, el docente se encarga de socializar, junto a los estudiantes, las reflexiones finales dentro del escenario pedagógico. Entendiéndolo así, el docente puede establecer objetivos alcanzables dentro de la unidad temática que está trabajando y permite potenciarlos en el com-

37 Francisco Román, «El cine como recurso didáctico», *Eikasía. Revista de Filosofía* n.º 13 (2007): 123.

38 Marc Ferro era denominado por José María Caparrós Lera como el maestro de la utilización del arte cinematográfico como fuente de la ciencia histórica y como medio didáctico de la historia contemporánea.

39 Marc Ferro, *El cine, una visión de la Historia*, 2ª ed. (Madrid: Akal, 2003).

ponente cinematográfico a través de actividades como el planteamiento de preguntas clave antes de la proyección, y que se puedan responder con el recurso de la película. Pedro Bustos Betanzo amplía esta idea y propone que:

El cine y lo audiovisual contribuirían a la concreción de unidades autodirigidas, revisión, comparación y retroalimentación de los contenidos, así como la acomodación a los distintos segmentos de saberes y con esto la flexibilización a los procesos de instrucción y aprendizaje. Así como colaborar con el proceso de contextualización que fije el profesor como meta o propósito de sus actividades en la relación de contenidos y habilidades diagnosticados⁴⁰.

Implementado de esta forma, el cine sirve como punto de referencia para que los estudiantes potencien sus habilidades perceptivas, críticas, de ideologización y descubrimiento desde el audiovisual, siendo cada vez más sensibles a la indagación de su realidad y su contexto más próximo, así como el más lejano. De esta manera, se podría plantear que el cine es por sí mismo el vehículo que moviliza a los estudiantes hacia los aprendizajes significativos que, de acuerdo con David Ausubel, son los aprendizajes que surgen al momento que los estudiantes logran relacionar los conocimientos previos que tienen con los conceptos e ideas que se les quiere enseñar, entendiendo que en este proceso de enseñanza no debe ser de modo arbitrario ni menos que el aprendizaje se haga «al pie de la letra».

Un aprendizaje significativo sugiere que el contenido que se vaya a enseñar tenga la suficiente intencionalidad (o falta de arbitrariedad) para que el estudiante genere un criterio de relacionabilidad no arbitrario. De tal manera que le permita establecer un aprendizaje significativo, en la medida que pueda relacionar el nuevo contenido con los conocimientos anteriores y logre incorporarlos a la estructura mental que posee el estudiante⁴¹. En ese sentido, el cine es un movilizador de aprendizajes significativo. Dada su condición audiovisual, permite acercar un nuevo conocimiento de manera sugerente y no arbitraria a los estudiantes con el cual ellos puedan fácilmente relacionarlo con su entorno, y de esta forma adquiera un nuevo significado para ellos.

Por consiguiente, los estudiantes que interactúen con el cine dentro de su proceso de aprendizaje tendrán la posibilidad de experimentar una variante didáctica que los acerque al conocimiento de los contenidos que tienen que ver durante la clase. A su vez pueden relacionar los conocimientos previos adquiridos en otros escenarios de formación (la vereda, el barrio, la casa, la familia, entre otros) con lo que se presenta en la pantalla. Así fortalecen su capacidad de análisis y comprensión, no solo de los contenidos audiovisuales, sino también de su realidad más próxima, propiciando los anhelados aprendizajes significativos mediante

40 Pedro Bustos, «El Cine como herramienta eficaz para un aprendizaje concreto, activo y reflexivo: una experiencia en Aula» (comunicación presentada en Congreso Iberoamericano de educación, Buenos Aires, Argentina, 13–15 de septiembre de 2010), 6. https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EDUCARTISTICA/RLE3324_Bustos.pdf.

41 David Paul Ausubel, Joseph Donald y Helen Hanesian, *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, 2ª. ed. (México: Trillas, 1983).

la fruición filmica, asumiéndolo como una finalidad didáctica⁴².

Todo ello es posible siempre y cuando la implementación del componente cinematográfico dentro de clase sea un ejercicio pensado y dirigido por el docente, donde se logre explotar su capacidad didáctica dentro del escenario educativo y emplearlo como un apoyo en el proceso enseñanza-aprendizaje. Hay que resaltar, como ya se mencionó, la elección de las películas no puede ser un elemento ajeno a la preparación de clase si no se quiere incurrir en un error metodológico que no ayude a la comprensión de la temática. Por el contrario, la elección del filme tiene que estar directamente relacionado con el contenido teórico que se tiene que explicar previamente a la proyección de la película. Trabajar con el cine en clase, a partir de un corpus cinematográfico previamente seleccionado, les dará a las películas escogidas una mayor riqueza y fiabilidad que el simple gusto personal que se tiene hacia un film cualquiera, o que sea escogida de manera acelerada o improvisada, pues como lo afirma Javier Fernández Sebastián: «Acertar con la película más adecuada que ha de servir como centro de interés para determinado tema es, indudablemente, uno de los pilares fundamentales para poder apoyar un buen trabajo didáctico»⁴³.

Atendiendo a esto, María Silva Sierra, nos invita a pensar en las capacidades pedagógicas del cine bajo una buena implementación metodológica que cumpla con las características de los educandos, que sea acorde al currículo y a los imperativos de la planificación didáctica, para evitar caer en el error de presentar una película que no encaje dentro de los objetivos alcanzables de los contenidos que se quieren enseñar. La autora nos explica que:

... la idea de que el cine, de por sí, posee una dimensión educativa o formativa, ya que interviene sobre la comprensión del mundo de los espectadores, impacta, proporciona goce estético, emociona, etc. La cuestión reside en dejar claro cuáles deben ser las operaciones pedagógicas necesarias para operar sobre esa influencia, que pareciera puede ser modificada, aprovechada, manejada o regulada si se la incluye como parte del trabajo educativo⁴⁴.

A modo de cierre

Finalmente, el cine inmerso en el aula ha sido una herramienta utilizada en diferentes escenarios académicos, especialmente, en el área de las humanidades. Ha sido articulado con algunas asignaturas, como Ciencias Sociales, Ética y Valores, Filosofía, Español y Competencias Ciudadana; asimismo con problemáticas sociales como la violencia, racismo, drogadicción y cuestiones de género, por nombrar algunas. Donde ciertamente ha permitido que la triada docente-estudiante-aprendizaje se torne más fluida y significativa para el estudiante y fortalezca las habilidades y destrezas de los docentes para que estos logren diseñar estrategias metodológicas en pro de mejorar la calidad en su hacer profesional.

42 Jaqueline Gómez, «Enseñar y aprender con cine». *Academia.edu*. https://www.academia.edu/23245822/Ense%C3%BAar_y_aprender_con_cine.

43 Javier Fernández, *Cine e Historia en el aula*, 2° ed. (Madrid: Akal, 1994): 107-108.

44 María Silva, «Atrápame si puedes: el cine como objeto de la escena pedagógica», *Educação, Porto Alegre*, n.º 2, (2012): 234.

Así pues, en lo que respecta a la enseñanza de la historia que tanto hemos reseñado en estas páginas, y teniendo en cuenta que nuestro objetivo pedagógico como docentes es diseñar alternativas metodológicas que posibiliten la creación de nuevos materiales didácticos en mejora de la enseñanza de la historia, el cine resulta ser un gran aliado para concretarlo. El cine inmerso en la enseñanza de la historia permitirá que el docente modifique la forma como esta se estuvo implementando en los últimos años, cambie la perspectiva de los estudiantes de ver la asignatura de historia como «aburrida» y los encamine hacia una apertura mental que les posibilite ampliar su concepción del mundo y les potencialice sus habilidades en observación, análisis y creación. Por lo tanto, hará que la metodología tradicional de enseñar como un ejercicio memorístico, repetitivo y vacío de interpretación, deje de ser la única forma y, con el apoyo del cine en la clase de historia, nos acerquemos a lo planteado por Josep Fontana, quien afirma que con la historia se logra enseñar a pensar históricamente. Ello no implica que los estudiantes se mantengan permanentemente aferrados al pasado, sino, por el contrario, que usen lo aprendido en él para tratar de entender mejor el mundo en que vivimos, así como su presente y su contexto más próximo⁴⁵.

Finalmente, el cine permite que el docente se atreva «a innovar estas enseñanzas y se sepa ubicar ante los nuevos retos de la sociedad de la comunicación y de la información»⁴⁶. Además, es una experiencia renovadora, pues abre un abanico de posibilidades metodológicas para fortalecer el hacer pedagógico.

Referencias

- Acevedo, Álvaro y Gabriel Samacá. «La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales». *Revista Colombiana de Educación*, n.º 62, (2012): 221-244. <https://doi.org/10.17227/01203916.1637>.
- Acosta, Wilson y Jorge Aponte. «Enseñanza de la historia en Colombia: reestablecer, reformar o transformar». *Educación y Cultura*, n.º 127, (2018): 24 - 31.
- Álvarez, Martha Nora. «La historia local: un guion para la puesta en escena de una estrategia didáctica», *Revista Educación y Pedagogía*, n.º 34, (2002): 151-164. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyep/article/view/5928/5338>
- Anderson, Benedict. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- Aróstegui, Julio. *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica, 1995.
- Ausubel, David Paul, Joseph Donald y Helen Hanesian. *Psicología educativa: un punto de vista*

45 Josep Fontana, «Para qué enseñar historia», *Educación y Cultura*, n.º 127, (2018): 11.

46 Pagès, «Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia», 158.

cognoscitivo, 2ª. ed. México: Trillas, 1983.

- Betancur, Luis Bernardo. «Las prácticas didácticas de los maestros de ciencias sociales y su incidencia en el interés de los estudiantes por el área en cuatro instituciones educativas de Santiago de Cali». *Ciencia Nueva, Revista de Historia y Política* 4, n.º 2 (2020), 25-45, <https://doi.org/10.22517/25392662.21851>.
- Bloch, Marc. *Introducción a la Historia*, 1ª reimpresión. Traducción de Pablo González Casanova y Max Aub. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1982.
- Bustos, Pedro. «El Cine como herramienta eficaz para un aprendizaje concreto, activo y reflexivo: una experiencia en Aula». Congreso Iberoamericano de educación. Buenos Aires, Argentina. 13-15 de septiembre de 2010. https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EDUCARTISTICA/RLE3324_Bustos.pdf.
- Fernández, Javier. *Cine e Historia en el aula*. 2º ed. Madrid: Akal, 1994.
- Ferro, Marc. «El cine, una visión de la Historia», 2º ed. Madrid: Akal, 2003.
- Fontana, Josep. «Para qué enseñar historia». *Educación y Cultura*, n.º 127, (2018): 8-14.
- Gómez, Jaqueline «Enseñar y aprender con cine». *Academia.edu*. https://www.academia.edu/23245822/Ense%C3%B1ar_y_aprender_con_cine.
- Guerrero, Carolina. «La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007». Tesis de maestría. Universidad Nacional de Colombia, 2011. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/9364>.
- Iglesias, Pablo. *Maquiavelo frente a la gran pantalla. Cine y política*. Madrid: Akal, 2010.
- Jaramillo, Jaime y Jorge Orlando Melo. «Claves para la enseñanza de la Historia». *Didácticas*, n.º 35, (1997): 1-22. <https://doi.org/10.17227/01203916.5421>.
- Lenis, César Augusto. «Memoria, olvido y construcción de identidades: la enseñanza de la historia patria en Colombia, 1850-1911». *Revista Educación y Pedagogía*, n.º 58, (2010): 137-151.
- Martínez, Alberto y Jhon Henry Orozco. «Cine y educación - Campo de visión, movimiento, velocidad y poder». *Revista Colombiana de Educación*, n.º 63 (2012): 49-66. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n63/n63a4.pdf>.
- Melo, Jorge Orlando. «Medio siglo de historia colombiana: notas para un relato inicial». *Revista de Estudios Sociales*, n.º 4, (1999): 9-22. <https://doi.org/10.7440/res4.1999.01>.
- Pagès i Blanch, Joan. «Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia». En *Miradas a la historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, coordinado por M. E. Nicolás y J. A. Gómez, 155-178. Murcia:

Universidad de Murcia, 2004.

Pescador, Albeiro. «Del archivo a la web: Propuesta didáctica de sensibilización con la Historia en bachillerato». Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira, 2018.

Prats, Joaquim. «Retos y dificultades para la enseñanza de la historia». En *La historia en el aula: Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria*, editado por Porfirio Sanz, Jesús M. Molero y David Rodríguez, 15-33. Lleida, Milenio, 2017.

Rocha, Silvia Juliana. «La escritura de los manuales escolares de historia en Colombia durante la segunda mitad del siglo XIX». Trabajo de grado. Universidad Industrial de Santander, 2008. https://nanopdf.com/download/la-escritura-de-los-manuales-escolares-de-historia-en-colombia_pdf.

Restrepo, Juan David. «Reflexiones en torno a la enseñanza de la historia en Colombia. Un breve balance historiográfico». *Revista Ciencias Sociales*, n.º 161, (2018): 91-102.

Román, Francisco. «El cine como recurso didáctico». *Eikasía. Revista de Filosofía*, n.º 13 (2007): 121-127. <https://www.revistadefilosofia.org/13-08.pdf>.

Rosenstone, Robert. «La historia en imágenes/la historia en palabras: reflexiones sobre la posibilidad real de llevar la historia a la pantalla». *Istor*, n.º 20 (2005): 91-108. <http://www.istor.cide.edu/revistaNo20.html>.

Silva, María. «Atrápame si puedes: el cine como objeto de la escena pedagógica». *Educação, Porto Alegre*, n.º 2, (2012): 233-240. <https://www.redalyc.org/pdf/848/84823364011.pdf>.

Silva, Orlando. «Configuración y consolidación de la enseñanza de las ciencias sociales como campo de saber – poder en Colombia 1976 – 1994». Tesis doctoral, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2017.

Vega, Renán. «Una reivindicación de la enseñanza de la historia y la geografía de tipo nacional en el contexto del nuevo (des)orden educativo mundial». *Folios*, n.º 27 (2008): 31-50.

Zubiaur, Francisco Javier. «El Cine como fuente de la Historia». *Memoria y Civilización, Anuario de Historia de la Universidad de Navarra*, n.º 8 (2005): 205-219. <https://revistas.unav.edu/index.php/myc/article/view/33743/28725>.

Reseñas

La Montaña del Quindío: Una frontera interior 1840-1880

Betancourt, Alexander y Sebastián Martínez. La Montaña del Quindío: Una frontera interior 1840-1880. Pereira: Editorial Universidad Tecnológica de Pereira, 2021

Recibido: 17 de octubre de 2022

Aceptado: 9 de diciembre de 2022

DOI: 10.22517/25392662.25207

pp. 161-164

Wilton Holguin Rotavista*

w.holguin@utp.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-7868-480X>

licencia Creative Commons
Atribución/Reconocimiento-
NoComercial-SinDerivados 4.0
Internacional — CC BY-NC-ND 4.0.



* Estudiante de Maestría en Historia en la Universidad Tecnológica de Pereira. Docente del departamento de Historia y Geografía de la Universidad de Caldas, Colombia. Investigador en el grupo de investigación Políticas, Sociabilidades y Representaciones Histórico-Educativas categoría A1 en Min Ciencias. Es co-autor del libro Botas militares para salvar la democracia : miradas a las acciones de pacificación en la gobernación de Caldas 1953 - 1964.



Durante el siglo XIX se configuró espacial y administrativamente la región que posteriormente fue conocida como el Gran Caldas, conformada por territorios que habían pertenecido a los Estados soberanos (durante la experiencia federalista) y a los departamentos del Cauca, Tolima y Antioquia (después de la constitución del 86). Como lo señalan Luis Javier Ortiz, Lina Marcela González y Óscar Almario García, tempranamente en el siglo XX surgieron interpretaciones del pasado de esta región donde el café y la «épica de la colonización antioqueña» ocuparon un papel preponderante en los análisis que pretendían estudiar las configuraciones económicas, sociales y políticas de un espacio que pertenecía a diferentes unidades administrativas¹.

El libro reseñado trata sobre una parte significativa de este espacio, «la Montaña del Quindío», en un periodo donde el café aún no era el articulador de la región. El documento fue publicado recientemente por la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP). Los autores son Alexander Betancourt Mendieta, doctor en Estudios Latinoamericanos y profesor Investigador de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, y Sebastián Martínez Botero, doctor en Historia de América Latina y docente de la Escuela de Ciencias Sociales de la UTP. Ambos autores se han interesado, desde hace varios años, por las representaciones, la frontera y la escritura del pasado del centro occidente colombiano en el siglo XIX y XX.

La Montaña del Quindío: Una frontera interior 1840-1880 hace parte de la colección de la Maestría en Historia de la UTP, una propuesta editorial que en su mayoría se ocupa de publicar el devenir histórico del centro occidente colombiano desde múltiples enfoques historiográficos. El trabajo de investigación que sustenta el libro de esta reseña fue parte de las actividades que se desarrollaron en proyectos apoyados por las universidades de ambos países. Los respaldos institucionales a esta investigación son de gran importancia porque se reflejan en la cantidad de archivos dispersos y fuentes «fragmentadas» consultadas por los autores, como el Archivo Central del Cauca, el Archivo Eclesiástico de la Arquidiócesis de Popayán, el Archivo Histórico de Antioquia, el Archivo General de la Nación y el Archivo General de Indias; siendo por lo general una de las complicaciones metodológicas que tiene problematizar sobre la región de estudio por sus características en el siglo XIX, y que se convirtió en uno de los aportes principales del libro.

Estructuralmente el libro se divide de manera desigual en dos partes. La primera, la componen cinco capítulos donde se describen y analizan las medidas gubernamentales, los proyectos, las obras y las políticas que le interesaban al Estado para estructurar la república². La segunda, trata sobre la Montaña del Quindío, el camino del Quindío, los poblados y su poblamiento³. La excesiva concentración de los autores en la creación de un marco institucional y normativo que explica el papel del Estado en la configuración de la región resta detalle al estudio de caso de la segunda parte. Sin embargo, aporta un marco general para comprender

1 Luis Javier Ortiz, Lina Marcela González y Óscar Almario García, *Antioquia: territorio y sociedad en la configuración de una región histórica. Hacia un nuevo siglo XIX del noroccidente colombiano. Balance bibliográfico de Antioquia, Caldas y Chocó*, tomo 1 (Medellín: Universidad Nacional de Colombia, 2015).

2 Betancourt, Alexander y Sebastián Martínez, *La Montaña del Quindío: Una frontera interior 1840-1880* (Pereira: Editorial Universidad Tecnológica de Pereira, 2021), <https://hdl.handle.net/11059/13891>.

3 Betancourt y Martínez, *La Montaña del Quindío...*, 18.

las dinámicas institucionales en la construcción del territorio y abre posibilidades para que futuras investigaciones indaguen particularidades de otras poblaciones, incluso distintas a las sucedidas sobre la Montaña del Quindío, y que han sido interpretadas como decisiones personales y actuaciones a nombre propio de los colonos en medio de vacíos legales no justificados.

En una parte significativa del primer apartado, los autores fundamentan la idea que le da sentido a gran parte de la investigación: el centro occidente de Colombia como una frontera interior. Sobre el concepto de frontera interior para definir esta región en el siglo XIX, los autores y otras publicaciones de la colección de la Maestría en Historia han realizado diferentes aportes en los últimos años⁴. En esta investigación los autores argumentan que la idea de frontera interior tiene un antecedente colonial que perduró durante el periodo borbónico con sus cambios jurisdiccionales y que heredó el periodo republicano en el cual se siguió percibiendo como una frontera administrativa y natural, esto a pesar de la existencia de proyectos de integración que en su mayoría fracasaron hasta la aparición del café.

Como se mencionó anteriormente, la segunda parte corresponde al estudio de caso sobre la Montaña del Quindío. En este apartado, los autores contrastan el marco legal y administrativo construido en los primeros capítulos con la configuración y su implementación a escala provincial y local. Más allá de lo valioso de este contraste, uno de los grandes aportes de esta parte, y del libro en general, es la cantidad de imágenes que fueron compiladas por los autores como una forma de dar cuenta sobre la representación gráfica de la región en el siglo XIX, la cual era entendida como un espacio vacío a nivel productivo y cultural donde solo podían habitar salvajes⁵. Este ejercicio es novedoso en los estudios sobre el espacio y abre posibilidades a futuras investigaciones para generar un análisis sistémico.

Al finalizar el libro los autores concluyen que, en el periodo que va de 1840 a 1880, las autoridades caucanas tuvieron el reto de conseguir pobladores para habitar la extensa zona de la Montaña del Quindío⁶. De acuerdo con Betancourt Mendieta y Martínez Botero, estos movimientos de pobladores y de intereses dejaron en evidencia tres procesos. El primero, los vínculos e interrelaciones entre los niveles de gobierno central, provincial y local en el momento de la formación del estado nacional⁷. El segundo tiene que ver con las dificultades que enfrentaron los colonos y las pequeñas comunidades que se formaron en la Montaña del Quindío para legalizar, ser reconocidas y participar en las estructuras político-administrativas del Estado⁸. Y la tercera se relaciona con la supervivencia de los poblados que se fundaron en la Montaña del Quindío entre el periodo de estudio, cuya existencia no dependió solamente de un acto jurídico, sino también de muchos otros factores que influyeron en las

4 Algunos textos publicados por la colección Maestría en Historia que abordan la idea de frontera interior son: Carrero, Wilder Andrés, *Los procesos de formación estatal en Colombia vistos a través de la colonización y las prácticas políticas en el Quindío (1884-1930)*, Colección Maestría en Historia – Ensayo (Pereira: Editorial Universidad Tecnológica de Pereira, 2018). Molina, Alonso, *El despliegue del Estado en el poblamiento de la Montaña del Quindío y la fundación de Santa Rosa de Cabal, 1840-1845*, Colección Maestría en Historia – Ensayo (Pereira: Editorial Universidad Tecnológica de Pereira, 2019).

5 Betancourt y Martínez, *La Montaña del Quindío...*, 226.

6 Betancourt y Martínez, *La Montaña del Quindío...*, 241.

7 Betancourt y Martínez, *La Montaña del Quindío...*, 241.

8 Betancourt y Martínez, *La Montaña del Quindío...*, 242.

posibilidades de permanencia y crecimiento de estas⁹.

En todo caso, *La Montaña del Quindío: Una frontera interior 1840-1880* es un libro que no tiene pretensión de ser un punto de llegada o de agotar un tema de investigación. Al contrario, es un resultado de investigación que abre posibilidades y otros horizontes de investigación histórica para el centro occidente colombiano. Amplía la barrera de conocimiento sobre la relación Estado/región y a la vez se convierte en un referente que investigadores, estudiosos y el público en general deberán leer para entender los marcos y las dinámicas de poblamiento de la región en el siglo XIX.

Referencias

- Betancourt, Alexander y Sebastián Martínez. *La Montaña del Quindío: Una frontera interior 1840-1880*. Pereira: Editorial Universidad Tecnológica de Pereira, 2021. <https://hdl.handle.net/11059/13891>.
- Carrero, Wilder Andrés. *Los procesos de formación estatal en Colombia vistos a través de la colonización y las prácticas políticas en el Quindío (1884-1930)*. Colección Maestría en Historia - Ensayo. Pereira: Editorial Universidad Tecnológica de Pereira, 2018.
- Molina, Alonso. *El despliegue del Estado en el poblamiento de la Montaña del Quindío y la fundación de Santa Rosa de Cabal, 1840-1845*. Colección Maestría en Historia - Ensayo. Pereira: Editorial Universidad Tecnológica de Pereira, 2019.
- Ortiz, Luis Javier, Lina Marcela González y Óscar Almario García. *Antioquia: territorio y sociedad en la configuración de una región histórica. Hacia un nuevo siglo XIX del noroccidente colombiano. Balance bibliográfico de Antioquia, Caldas y Chocó*. Tomo 1. Medellín: Universidad Nacional de Colombia, 2015.

⁹ Betancourt y Martínez, *La Montaña del Quindío...*, 242-243.

Anales y memorias

Transcripción del documento "La medida" de Nicolas Buenaventura

Recibido: 22 de noviembre de 2022

Aceptado: 9 de diciembre de 2022

DOI: 10.22517/25392662.25242

pp. 165-178

Alexander Betancourt Mendieta*

alekosbe@uaslp.mx

<https://orcid.org/0000-0002-8483-2220>

licencia Creative Commons
Atribución/Reconocimiento-
NoComercial-SinDerivados 4.0
Internacional — CC BY-NC-ND 4.0.



* Profesor e Investigador en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México (UASLP). Realizó estudios de Filosofía y Letras en la Universidad de Caldas, Colombia. Maestría y Doctorado en Estudios Latinoamericanos (Historia) en la Universidad Nacional Autónoma de México



Archivo General de la Nación, Tomo V, Colonia, Arreglo de caminos. 1917

En 1778 Ignacio Nicolás Buenaventura, teniente gobernador de Ibagué, elaboró y envió a la administración del virreinato de la Nueva Granada diversos informes sobre la situación social y económica en la Montaña del Quindío; uno de estos trabajos fue identificar "las suertes" o secciones del camino entre las poblaciones de Ibagué y Cartago y, con ello, establecer las responsabilidades para mantener el camino a lado y lado de la cordillera, y las posibilidades de poblamiento y fomento de la zona a partir del señalamiento e identificación de ventas, tambos, arroyos, cruces de ríos y, sobre todo, las distancias entre diferentes puntos que sirvieran de referencia a quien tuviera necesidad de utilizar esta vía. Tal trabajo fue complementado con un inventario de plantas útiles, medicinales y comestibles, así como diferentes descripciones sobre la situación del resguardo de Pindaná y los tratantes que circulaban entre Cartago e Ibagué¹.

1 Ver Larry Vito Larrichio, *La construcción multicultural de una economía colonial* (Pereira: Editorial Universidad Tecnológica de Pereira, 2018).

Exmo. Señor.

Consagrando mi obediencia con la dedicación que acostumbro a los superiores preceptos acompañado del práctico conocimiento que me asiste del terreno, donde se tiene la Montaña del Quindío, que media entre la provincia de Mariquita, ciudades de Ibagué y Cartago, de la de Popayán, paso a evacuar el deber sobre la apertura de ella, a que se inclina su Superioridad, dedicada con ingente deseo a beneficio del público del Renio por lo que facilita los progresos del comercio y suponiendo que la empresa es grande, no podré evitar, como quisiera, molestar la circunscripción de Vuestra Excelencia pues la contemplo vigilante a estos asuntos que por ser iguales este como del Real Servicio, pues lo pide así la magnitud del encargo.

Todos desean este beneficio como notoriamente conocido pero a sus consecuencias aunque se ha interesado este Superior Gobierno desde el año 764, no ha tenido efecto, porque cuando los medios que son reclamados son divididos a su consecuencia ...ilegible...el tiempo se ha pasado en formar un dilatado volumen para su promoción por los Cabildos de Ibagué y Cartago, y en los del año 74, a espaldas del rendimiento que consagran pronto y con voluntad a la ejecución, hasta el día nada se ha verificado que resulte conforme a la común utilidad y propensión de este Superior Gobierno con que quedan debilitadas aquellas sumisas expresiones.

Los elevados y más que benéficos intentos de Vuestra Excelencia y sus auxilios a poner transitables los caminos en que interesa su superior celo, pueden no tengan el logro si a ello no se dedica en cada ciudad persona particular, que no es menor dificultad encontrarle, que como Director General, promueva suavemente los ánimos al cumplimiento, dando las oportunas órdenes a la consecución a proporción del buen resultado de ella pues lo que se necesita es la pronta ejecutiva operación.

Antes de exponer los reparos que necesita el camino en su aliño, para quedar conveniente y estable, es preciso advertir varias cosas que conducen al intento y lo haré por las siguientes notas:

Nota primera. Distancia y jurisdicción y terrenos de particulares.

Varias opiniones hay sobre la distancia de una a otra ciudad, por no estar medido el terreno de la Montaña: según las tradiciones , lugares de sus primeras fundaciones , y lo que me ha enseñado la experiencia práctica por lo que todas las arrias; pues los bueyes cargados gastan 14 días; las mulas y cargueros nueve o diez; los peones que regresan y chasqueros tres o cuatro: por lo que a prudente cómputo podrá haber treinta y cuatro leguas, poco más o menos.

De tierra sabanosa de piso firme, aunque con algunos de penalidad, hay algo más de un cuarto de legua antes de entrar de Ibagué a la Montaña, tres cuartos en el sitio de Tapias y cosa de dos leguas del pueblo de Cerritos donde concluye la montaña, a Cartago.

La cordillera del páramo del Quindío que atraviesa de Septentrión al Medio Día divide la jurisdicción de dichas ciudades y provincias; el sitio por donde pasa el camino de Oriente a Poniente llama el Boquerón del Páramo.

Del río Combeima a la quebrada Azufral o Chachafruto, son tierras de particulares e indios del pueblo de Combeima, yanaconas de Ibagué: del Guadual Grande o Rodeos al río de la Vieja, son resguardos del pueblo de Cerritos y de particulares. Por el camino de la Trocha, del río de la Vieja a Cartago, igualmente los poseen los particulares. El temperamento es frio hasta Quindío y templado hasta Cartago.

Nota 2ª.

Sitios de las dormidas o sea Rancherías, así: Ríos y Quebradas que median, subidas, bajadas y llanadas , de que se compone el tránsito de unos y otros sitios que dividen las líneas.

Nota: los ríos y quebradas que no son Rancherías van embebidos entre los renglones.

Ciudad de Ibagué.

Río Combeima.....

De la ciudad al río, bajada.

Rancherías....Pie de la Cuesta (1ª. Ranchería)

Primer alto

Alto del Cural

Del río hacia arriba, subida.

Anales y memorias

Guayabal

Palmilla

Incencial.....

Aguadita de Incencial.....

Cara de Perro

A travesía

Portasuela.....

.....Quebrada Portasuela

Alto de los Corrales

Mediación de los Corrales

Bajada

Quebrada de los Corrales.....

Boca del monte de Tapias

A travesía

Tapias.....

Quebrada de las Tapias

Bajada.

Moral.....

Subida

Aguadita del Moral

.....Quebrada Pantano

A travesía

Pantano.....

.....Quebrada Azufral

Azufral

Subidas

.....Quebrada Buenavista

Chachafruto.....

Aguadira de Chachafruto

Chachafruto 2ª

A travesía

.....Quebrada Aguascalientes

Aguascalientes.....

Alto de Machín.....	A travesía.....
.....Quebrada Machin	
Alto de San Juan	Bajada
San Juan en Machin.....	
.....Río San Juan	Llanada
Toche, bocas de su río.....	
Pantanito	
Mediación de subida Sepulturas	Subida
Alto de las Sepulturas.....	
.....Quebrada Yerbabuena	
Yerbabuena	A travesía.
Bolcita (sic) del yerbabuena	
Quebrada de las tres cruces.....	
Mediación de la subida de tres cruces	Subida
Alto de las Tres Cruces.....	
Peñita	
Gallego primero.	
Gallego Segundo	A travesía.
.....Quebrada de Gallegos	
Gallego del Hoyo	
Río de la subida de Gobernador.....	
Sierra del Gobernador	Subida
.....	
Chamizo de Tohecito	A travesía.
Tohecito.....	
Quebrada Tohecito	

Cerro Redonda

Subida

Cerro Largo.....

Volcancito

Bolcita de la Negra

A travesía

.....Quebrada San Rafael

Pie del Paramillo.....

.....Quebrada de Paramillo

Subida

Volcán de los Ajos (¿?)......

Aguadita del Páramo

A travesía

Boquerón del Páramo.....

Nota: Aquí dividen las jurisdicciones

Boca de la Angostura

Palostorcidos

Cuchilla Seca

Magaña

Pringamoral

Margarita

Bajada

Laguneta

Lagunetica

Chuscal Largo

Chuscal Redondo

Palmarcito

Incencial

Incencial segundo

Cruzgorda.....

.....Quebrada Cruz Gorda

Río Quindío, vado primero

Río Quindío Vado segundo Llanada

Gramal, vado tercero río Quindío

Gramal vado tercero río Quindío

Boquía

.....Quebrada Boquiacito y Boquía.....

Palmarcito

Arrayanal Subida

Roble de la Parida.....

Nota: Aquí divide el camino de la Trocha y los Cerritos

Por los Cerritos, sigue.

Cuchilla de Barroblanco

.....Quebrada Barroblanco Llanada por cuchilla

Cajitas de Barroblanco

Alto de la Honda.....

Quebrada Honda.....Bajada

Portezuela A travesía

.....Quebrada Consotá.....

Alto del DesechoSubida

Palo Gordito

Bolcita del Vino Llanada por cuchilla

Aguacabeza

Palo Colorado.....

Alto de Guacas

Puerta de Sigayá llanada

.....Quebrada Sigayá

Sigayá.....

Lomaalta..... Subida.....

Boca de Angustura

Laguneta de Yarumal

Lagunetica

Bajada

Peón

Chiquero.....

Egoyá

Guadual Grande

Las Cruces

Rodeo primero

Rodeo segundo

Llanada

Tambo

Arcabuquillo

Chiqueros

Llanada y corta bajada al río de la Vieja

Ciudad de Cartago.....

Nota: Para el camino de la Trocha, que se divide en los Robles: por Piedra de Moler, sigue:

(Rancherías)

Alto de la Cruz.....

Portachuelo.....

Socorro.....

San José.....

Buenavista.....

Pie de Buenavista.....

Santa Ana.....

Angelitos.....

Ángeles.....
 San Miguel.....
Quebrada San Miguel.
 Tejar.....
Quebrada del Tejar
Quebrada la Balsa
 La Balsa.....
 Mata de Arroz.....
 Quebrada del Puerco.....
 Chorruto.....
 Rancho de Iraca.....
 Alto Piedra de Moler.....
 Piedra de Moler.....
Río la Vieja.....
 Piedra de Moler.....
Quebrada Bocabajo.....
 Alto de Bocabajo.....
 Ciudad de Cartago.

El tránsito de esta Trocha, las más, bajadas, es de lo más penoso que hay, su maleza con la de los guadales y hondos...la imposibilitan, aun acortando un día de camino de donde se aparta para el de Cerritos: tiene el Cabildo y vecindad de Cartago, por mejor, abrir el antiguo de los Cerritos, que hoy, igualmente se transita.

NOTA 3ª.

De los peores pasos males, en concreto, de los comunes que tiene la Montaña.

Las subidas y bajadas, de que se ha hecho mención, se hallan la mayor parte de su tránsito, de angosturas que llevan el camino bastante hondo y en parte profundo. Las de las travesías y llanadas, aunque son menos crean mayores lodazales que imposibilitan el tránsito: en ellas quedan algunas arrias muertas y por encima pasan las que le siguen, sufriendo su fetidez los traficantes.

Anales y memorias

Las travesías y llanadas, especialmente las del Quindío, Sigayá y Chiqueros, a los Cerritos ... (ilegible) no alcanzan a firme las arrias o lo ocasionan la falta de desagüe y Sol.

Los ríos San Juan y Quindío, por falta de puentes, detienen las arrias en tiempo de crecientes causando la demora, atraso a las arrias: las quebradas del Azufral, Yervabuenal y el Peñón, los Gallegos, San Rafael y su Peñón, Barroblanco, Honda, Portezuela, Consotá y Sigayá, son sus entradas y salidas muy penosas por el mucho lodazal, atascos que crían y la de San Rafael, tiene un peñón fino y liso a dar a las quebradas con voladero profundo, la bestia o ganado que cae, no sale. La carga la sacan con grandísimo trabajo ..(ilegible) es el de los peores, es malísimo por tener poco ámbito de senda y muy pendiente su bajada, aunque de poco tránsito que no llegaría a cuarto de cuadra.

La falta general de pastos es lo peor de la montaña, por lo que, extenuados los ganados, ya de ceba ya de arria, perecen con graves quebrantos de los dueños, de cuyo resultado hay varios vecinos perdidos.

NOTA 4ª.

Derecera del camino que puede facilitar acortar muchos trechos.

La falta de diligencia a causa en ocasiones de duplicar los trabajos. por ello no se ha solicitado la vereda, que de común opinión en Ibagué, se dice puede mejorar y acortar el camino por el que va de la ciudad a Morrochusco a tomar la cuchilla del Tambo, que los que la han transitado apoyan su bondad, por la cual, tomando el camino de la ciudad antigua, sube al páramo y cae por otra cuchilla al río Quindío, inmediato, poco debajo de Boquía, cuyo tránsito se trochó en parte en el año de 66 (1766) evita el mal camino que va hasta el Páramo y acortará cuando no la tercia, la cuarta parte del peor camino.

Cuando este tránsito no tuviese efecto podría solicitarse la vereda de Ibagué por el río arriba del Combeima, que es tierra firme y amigable a hacer travesía de la Serranía a caer al río San Juan, ranchería de la Boca del Toche, ahorra la tercia parte del tránsito y lo malo de Ibagué a San Juan.

Así mismo tener logro esta vereda, la tendría de dicho río de Toche arriba, hasta tomar la Cuchilla que apacible le descende del Páramo inmediato al Boquerón del cual se ve bajando para Tochecito muy inmediato al camino que hoy viene faldeando por agrias travesías. Lo grandes es cruzar el peor tránsito y tercera parte del camino de Toche al Boquerón del Páramo.

De donde se podría facilitar la cuchilla que le divisa, bajar tendida al paso del río Quindío a tomar el Camino Real en Boquía o cuchilla de Arrayanal siguiéndose en su consecución acortar la cuarta parte del tránsito con mejora del camino y evitar los peores pasos. Persuade a la facilidad del tránsito de Toche al Páramo que en los derrumbes que hubo en el año 71, barrieron las malezas de los ríos dejando camino llano en San Juan, que era intransitable abreviando el ... (ilegible), experiencia que verifiqué siendo de los primeros que le pasé y puede lograrse lo mismo en Toche que como San Juan recibió los volcanes.

Igualmente que todo camino que va en la montaña por cuchilla o loma es de mejor calidad por su más fuerte terreno; el Sol le baña con más facilidad a menos descubre que las honduras y travesías y no permite tanto lodazal.

De la Cruz Gorda sigue camino a pie por llanadas, evita pasar tres veces el río Quindío y solo una le pasa, no se logran las arrias por un corto mal paso de repecho, fácil su composición.

NOTA 5ª

Composición y aliño en general.

Escampar el monte doce varas de ancho y si fuere tránsito nuevo solar 16 varas dejando los frondosos árboles que no sirvan de tropiezo, cuya diligencia facilita empadizar a beneficio de los pastos, sirviendo de resguardo para los bueyes y cerdos puedan transitar sin fatiga de tanto Sol. Este ambiente de andar en las llanadas y enteramente descumbrado en los guaduales que como tierra más húmeda, necesita la bañe más el Sol.

Las faldas que llaman travesías necesitan en parte banquearlas, lo menos cuatro varas de ancho para evitar rodaderos. Aplanar los terrenos, caracolear las subidas y bajadas llevando el banqueo para evitar los repechos.

Las angosturas es necesario ensancharlas cuatro varas para evitar el atoro y en parte la incomodidad y encuentro de arrias, debiendo preferir las que van y retroceden su fuese necesario las que regresan de Cartago, hasta dar paso a las cargadas, dejándoles de saque en las cabeceras con que evitan los hondos lodazales que crían. Y desahogar la tierra que se haya de cavar o pisar, empalizar y a lo menos quedaran de tres varas de ámbito.

Las vertientes que hacen pantanos... (Ilegible) encallarlas de piedra o de madera de uno y otro lado, cuatro varas de ancho como en las angosturas de tierra muy deleznable o pasos de hondo lodazal, que por su plan no permite desagüe que se deberá procurar empalizar ..(Ilegible).

La bajada y playas de San Juan y demás pasajes que tengan piedra suelta, se ha de aventar con que se evita el mayor estropeo e incomodidad a los transitantes, arrias y ganados.

Cuando en San Juan y Quindío no se consiga proveer de a caballo, indispensablemente deberían tenerlos de a pie para que el correo no tenga detención, logrando las arrias un alivio con el transporte de carga lo que no será tanto lo que atrasan el viaje.

El malísimo paso del Peñón en la quebrada San Rafael que por perverso y dañino llaman el Diablo, es el de mayor trabajo por ser peña fina y extensa, que coge de uno a otro lado la Quebrada que por él despeña su vertiente con tanto riesgo que no queda esperanza de la bestia y remotamente de la carga, por la dificultad de su salida: estrecha el camino que baja precipitado y escapando de su vereda descendiendo a lo profundo de su despeño. No aprovecharía tanto el barreno de pólvora por expuesto a cegarle cuanto la punta de barra y pico para darle extensión por quitarle lo liso que resbala: poniendo barandilla de piedra al lado en su voladero. De no lograrse algunos de los hechos apuntados en la 4ª nota que están este paso deberá poner consideración a evitar este tránsito, como causa la mayor parte de los quebrantos, sacarle camino que demuestra apacible con el piso, siguiendo la cuchilla de la Ceja a dar al Páramo que se halla inmediato.

Las Rancherías necesitan la utilidad del desmonte una cuadra en su contorno con que evitan las

Anales y memorias

muertes que han causado la caída de los árboles y extendido el prado logran de su beneficio las arrias y dormidas hay, que por sus aguadas y sitios donde pasan la noche las arrias se hacen menos incómodas y serán útiles socolando lo que llaman potreros dejando una arboleda frondosa un cuarto de legua o cuatro cuadradas de cuadra que empradizado, se quita la arboleda que hoy queda, beneficio que evita el mayor daño cuya falta como toqué en la que hace perecer de hambre los ganados y las arrias.

NOTA 6ª.

MEDIOS PARA LA CONSECUCIÓN.

En el supuesto, aunque no lo pongo por fijo que de Ibagué a Cartago hay 34 leguas, poco más o menos, su medición la Cordillera del Páramo, que divide su jurisdicción, queda por cada una 17 leguas que divididas en diez tramos, toca a cada una legua y tres cuartos ... (ilegible). Ibagué para... (ilegible) y haciendo cuenta solo de estos por estar el más por hacendados, comerciantes e inválidos pertenece a cada cierto un tramo de menos de dos leguas o de dos leguas cuando hubiere de tener la montaña.

Los mismos diez tramos se repartirán al vecindario de Cartago que aunque haya menos número le excede en acaudalados.

Los que tienen haciendas deberán contribuir con bastimentos, los comerciantes con herramientas, los dueños de arrias con bagajes, los de trabajo con sus personas, los que no lo son, con contribución para otra y otros en su lugar según sus posibles. Cada cuadrilla o compañía con su sobrestante que como de ser posible deberá mantenerse para dirigir y asistir al trabajo y un Director General que dé las órdenes, reparta los tramos, compela al cumplimiento y queda a su satisfacción la abertura, en que debe recaer amplia facultad e inhibición de cabildo y Justicia para evitar disputas y contiendas que debe contar la prudencia de su buena conducta, debiendo dar satisfacción del cumplimiento encargado, como se disponga-

He concluido mis notas demostrativas de la distancia del terreno, jurisdicciones, tránsitos de las rancherías, peores pasos que hay. Derecera del camino, contribución que puede facilitar composición y arreglo de su apertura.

De no conseguirse esta por los trechos de la Nota 4ª, deberá regular los tramos reflexivamente por su distancia y fragilidad por los que hay menos malos lo que el director regulará en Junta de los más prácticos que continúan traficar la montaña.

Por la lista de vecinos podrá el Director repartir los trabajos, abastecedores, carreteros de víveres herramientas y sobrestantes.

Debe el Director, a más de la general inspección arreglada a una prudente consideración, tener presente para el repartimiento que el gremio de cargueros y arrieros, como más versados en las inclemencias de la montaña, se destinen a lo más interno, dejando los primeros tramos a los vecinos que moran a mayor distancia y cálidos temperamentos para evitar la pérdida de salud y vida que en la apertura primera padecieron algunos.

De los puentes de los ríos San Juan y Quindío, podrá encomendarle aquel a los indios del Combeima,

jurisdicción de Ibagué y en este pueblo de Cerritos , jurisdicción de Cartago, que deberán construir y en lo venidero repararlos...(Ilegible).

Para esto, si se atiende a la pobreza del vecindario y pensión que sufre su apertura, será bien para evitarle suplicado subsidio, que se ponga al comercio alguna moderada contribución para que de su producto se sufraguen los rubros cortos y reparos que son indispensables en lo venidero y así se consigue que el comercio goce su mejor y más pronto transporte para las provincias de Popayán, Quito y las del Chocó, su majestad, sus reales intereses que por allí pasan y se logre ver cumplidos sus infatigables deseos a beneficio del Reino.

La contribución del comercio o dueños de cargas, esclavos y ganado de venta será viéndose por muy regular la de dos arrobas de tercio de mercancías , un real por tercio cada carga, dos reales cabeza de esclavo, un real por cada cabeza de ganado, un real por vacuno y mular de venta o de arreo siendo esta de vecinos cuando no haya de fletes lo que en esta contribuyeron de arrias y no de cargas, deberán ...(ilegible)...como privilegiados por haber contribuido a la apertura, medio de suavizarles el ánimo.

Esta contribución será solo en Ibagué a cuyo cargo quedará el reparo sucesivo de la Montaña hasta el Quindío.

Pues si se atiende a que en Cartago por solo pasar por canoa el río de La Vieja, llevan un real por tercio y cuatro por los cientos de ganado que nadando atraviesan el río, cuyo riesgo le pasa al dueño de la Hacienda y que en el año 74 se impuso pensión a medio real de los ganados que van a la ciudad. Por lo que será bien, contribuya esta por la pensión que allí sufre el comercio , el venidero reparo y alivio del Camino del Quindío a los Cerritos que viene hasta una tercera parte poco más o menos de las veinte repartidas y queda visible lo suave de la pensión, contribuyéndole a mayor abundantemente la misma que pagarán a Ibagué las cargas que entrasen por una u otra vía, las de avíos camas o personas a que alude...(ilegible)

Para el comercio, lo repito, es más que benigna la contribución porque si hoy pagan por cargar doce arrobas de flete estando el camino corriente , la logran por diez y aún por ocho, como la experimento recién abierta en la ocasión pasada...(ilegible)...

La contribución del Piso se hará al Director General respectivamente, quien deberá llevar cuenta prolija del recibo y gasto y como en lo venidero acorta del repaso podrá ir fabricando puentes de a caballo en los ríos Combeima, San Juan y Quindío y después mejorando con calzadas de piedra los pasos más penosos y con el tiempo vendrá a hacer el tránsito estación apreciable, por el temperamento y aguas.

Estas cuentas se deberán cada dos años de releer y aprobar por Vuestra Excelencia. A correspondencia debe nombrarse en Cartago persona que desempeñe la Dirección y lleve la correspondiente cuenta.

Se hará como indispensable para en parte oportuna de la Montaña un Guardia o Veedor que recoja las guías al Director , dará a los traficantes, para tratantes en la contribución del Piso y se le asignará un salario a proporción.

Parece justo que quien sufre el trabajo lleve el premio a ésta se hará acreedor el Director General a quien se le asignará un sueldo fijo a tantos por ciento de lo que sufrague el Piso, pues soporta la mayor pensión de la dirección y cuenta.

Para solicitar las veredas de las notas 4ª y 5ª que acorten el camino, se necesita dinero en pronto, para excusar a los vecinos de esta pensión y que entren con más anhelo a la de abrir. Vuestra Excelencia siendo servido logrará quinientos pesos con calidad de reintegro que hará el Director General del producto del Piso o contribución del camino pues de otro modo no se logrará el beneficio. Porque según cómputo hecho por los cabildos y encomendados, se regulan veinte mil pesos de gasto que soportan los vecinos y así será bien se les de trochado el camino por la mejor vereda.

Es lo que alcanzo a informar a Vuestra Excelencia con realidad, sinceridad y rendimiento. Pido a Dios guarde la importante vida de Vuestra Excelencia . Sinceramente.

Junio 27 de 1776

Excmo Señor

A sus pies rendido súbdito

Francisco Nicolás Buenaventura.



Universidad
Tecnológica
de Pereira