

# Ciencia Nueva

Revista de Historia y Política

**Vol. 5** Núm. 1, enero-junio de 2021

Estudios históricos | Ciencias políticas | Reseñas | Anales y memorias

Dossier “Prácticas públicas de la historia.  
Contextos locales, diálogos globales”

Sebastián Vargas Álvarez, PhD.

Editor invitado



Universidad  
Tecnológica  
de Pereira



## Ciencia Nueva, Revista de Historia y Política

ISSN: 2539-2663 | Vol. 5, Núm. 1 (enero-junio) de 2021



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](mailto:ciencianueva@utp.edu.co)

**Editor**

Sebastián Martínez Botero  
*Universidad Tecnológica de Pereira*

**Editor invitado**

Sebastián Vargas Álvarez  
*Universidad del Rosario*

**Asistente editorial**

Michael Stiven Valencia Villa

**Corrección de estilo**

Natalia García Mora

**Traducción**

Ana Pearson

**Fotografías**

Nelson Cárdenas | @cantarranasur

**Ilustración**

Oscar González | @guache\_art | guache.co

**Equipo editorial |****Universidad Tecnológica de Pereira**

Jhon Jaime Correa Ramírez  
Carlos Alfonso Victoria  
Alberto Antonio Berón  
Alonso Molina Corrales  
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  
*Universidad CEU-San Pablo*  
Luis Fernando Sanchez Jaramillo  
*Universidad de Caldas*  
Carmen Scocozza  
*Universidad Católica de Colombia*

**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**

Jairo Antonio Melo | *Universidad Nacional Autónoma de México*  
Jorge Humberto Márquez Valderrama | *Universidad Nacional de Colombia*  
Josep Escrig Rosa | *Universidad Nacional Autónoma de México*  
Julián Andrés Lázaro | *Universidad de Cartagena*  
Luis Bernardo Betancur | *Universidad del Cauca*  
Mauricio Uribe Rodríguez | *Universidad de Chile*  
Oscar Fernando Gallo Vélez | *Instituto Superior de Formación Docente Salome Ureña*  
Oscar Mauricio Pabón Serrano | *Universidad Santo Tomás*  
Renzo Ramírez Bacca | *Universidad Nacional de Colombia*  
Sergio David Valenzuel | *Universidad de la Cuenca del Plata*  
Wilson Pabón Quintero | *Universidad Externado de Colombia*  
Sergio Paolo Solano | *Universidad de Cartagena*  
Fabio Vladimir Sánchez Calderon | *Universidad Industrial de Santander*  
William Ortiz Jiménez | *Universidad Nacional de Colombia*  
María Mercedes Molina Hurtado | *Universidad Nacional Autónoma de México*  
Nancy Motta González | *Universidad del Valle*  
Renate Marsiske Schulte | *Universidad Nacional Autónoma de México*  
Andrés Correa Lugos | *Universidad Industrial de Santander*  
Jaime Montoya Ferrer | *Universidad Católica de Pereira*  
Joaquín Espinosa Aguirre | *Centro Cultural de la ciudad de México*  
Alfonso Torres Carrillo | *Universidad Pedagógica Nacional*  
Bastien Bosa | *Universidad del Rosario*  
Francisco Santiago Jr. | *Universidad Federal de Río Grande del Norte*  
Julián Daniel González Escallón | *Comisión Colombiana de Juristas*  
Nilson Javier Ibagón Martín | *Universidad del Valle*  
Carmen Cecilia Muñoz Burbano | *Universidad del Valle*  
Catalina Muñoz Rojas | *Universidad de los Andes*  
Jimena Perry | *East Carolina University*  
Laura de la Rosa Solano | *Universidad Nacional de Colombia*  
María Angélica Tamayo Plazas | *Universidad Nacional Autónoma de México*  
María Camila Díaz Casas | *Pontificia Universidad Javeriana*  
María José Afanador Llach | *Universidad de los Andes*  
Elsa María Villegas Hincapié | *Secretaría de Educación Municipal de Pereira*  
Luz Alejandra Fonseca | *Universidad del Rosario*

# Contenido

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

## **Estudios Históricos**

### **Santa Librada, de los partos difíciles a la Independencia de Cundinamarca**

|                                                                      |   |
|----------------------------------------------------------------------|---|
| Abel Fernando Martínez Martín y Andrés Ricardo Otalora Cascante..... | 1 |
|----------------------------------------------------------------------|---|

### **La Reforma Universitaria en la Institución Rosalina. El caso de la Universidad Autónoma de Sinaloa, 1966-1969**

|                                                            |    |
|------------------------------------------------------------|----|
| Sergio Arturo Sánchez Parra y Anderson Paul Gil Pérez..... | 26 |
|------------------------------------------------------------|----|

### **Incidencia de la apertura económica en las transformaciones sociales y económicas del municipio de Circasia 1991-2011**

|                            |    |
|----------------------------|----|
| José David Largo Cruz..... | 48 |
|----------------------------|----|

### **Defensa pública de una institución educativa. Debates entre políticos-periodistas sobre la Universidad Industrial de Santander (1948-1959)**

|                              |    |
|------------------------------|----|
| Luis Rubén Pérez Pinzón..... | 75 |
|------------------------------|----|

## **Ciencias Políticas**

### **Paramilitarismo, suspensión constitucional y estado de excepción en la República de Haití (1957-1986)**

|                                     |    |
|-------------------------------------|----|
| Francisco Manuel Silva Ardanuy..... | 96 |
|-------------------------------------|----|

### **La cultura política y de participación en la república de Colombia**

|                               |     |
|-------------------------------|-----|
| Luis David Cruz González..... | 121 |
|-------------------------------|-----|

## **Dossier**

### **Presentación del dossier "Prácticas públicas de la historia. Contextos locales, diálogos globales"**

|                               |     |
|-------------------------------|-----|
| Sebastián Vargas Álvarez..... | 143 |
|-------------------------------|-----|

### **El fuego que arde bajo el mármol: historia y teoría para entender la destrucción de monumentos en el caso de George Floyd**

|                                       |     |
|---------------------------------------|-----|
| Luis Fernando Contreras Gallegos..... | 158 |
|---------------------------------------|-----|

### **The 1957 Central High crisis: civil rights and education in the United States as a public history experience through the Pryor Center for Arkansas Oral**

## **and Visual History**

Augusto Machado Rocha.....180

### **La enseñanza de la historia regional en Argentina: una mirada desde los actuales diseños curriculares de la provincia de Corrientes**

Horacio Miguel Hernán Zapata y Antonia Elizabet Portalis.....198

### **De la court history al archivo histórico. Una trayectoria para pensar la historia pública en la Suprema Corte de Justicia de México**

Daniel Guzmán Vázquez.....225

### **Democratizar el pasado:**

#### **balance de una experiencia de historia pública en Colombia**

Felipe Caro Romero, Daniela Díaz-Benítez y Esteban Zapata Wiesner.....257

### **Te cuento mi historia: relatos en cuarentena**

Valeria Miranda Gutiérrez y Edison Arley Vergara Marín.....278

## **Reseñas**

### **Urdimbre de la imagen. Aportes para la enseñanza de la historia (Carlos A. Flórez López. Urdimbre de la imagen. Aportes para la enseñanza de la historia. Bogotá: Uniediciones, 2020, 163 pp**

Yezid David Sequeda Garrido.....294

## **Anales y Memorias**

### **Obituario: Ricardo de los Ríos Tobón**

Sebastián Martínez Botero.....299

### **Versos y «monas».**

#### **Dos métodos no ortodoxos para enseñar historia en Colombia**

Ricardo de los Ríos Tobón.....306

### **Discurso para el acto de recepción del título magíster honoris causa en Historia**

Ricardo de los Ríos Tobón.....331

### **Ricardo de los Ríos Tobón: una vida en la historia**

Edwin Mauricio López y Cristian Felipe Cardona.....337

## **Comunicados**

Comunicado del comité curricular de la Maestría en Historia.....355

Comunicado de los profesores de la Escuela de Ciencias Humanas de la

Universidad del Rosario.....357

Comunicado de los estudiantes de la Maestría en Historia UTP.....358

Comunicado del Movimiento de Autoridades Indígenas del Sur Occidente "Re-existe avenida Misak".....360

Comunicado Asociación Colombiana de Historiadores.....361



## Presentación

*Res in extremum est adducta discrimen:  
de libertate decernitur*  
Cicerón

Como es habitual, cada número de Ciencia Nueva lo abrimos con una presentación general que resume el contenido y comenta algunos acontecimientos de actualidad. Sin embargo, los tiempos que se viven al momento de poner en circulación el primer número del volumen 5 no son habituales, plantean un reto tanto a la sociedad colombiana como a las publicaciones de esta naturaleza que buscan establecer una reflexión desde la historia y la política, dos áreas del conocimiento llamadas a interpretar lo que los medios masivos de comunicación han denominado el «estallido social» en Colombia y que solo el tiempo nos permitirá interpretar realmente el rumbo hacia el cual nos conducirá. Por lo tanto, se hace inevitable enmarcar esta presentación en la coyuntura que vivimos.

El inicio de la segunda década del siglo XXI pasará a la historia como el momento en el que la humanidad entera quedó sorprendida por una pandemia de proporciones insospechadas. Aunque el inicio de 2021 representó cierta esperanza de recuperar lo que se había perdido en 2020, no ha sido así. Deudas pasadas y complejas circunstancias que han aquejado a Colombia por décadas produjeron una movilización ciudadana que se inició a finales de abril y que aún no concluye. Esta circunstancia de algún modo desnudó lo que somos como sociedad. Hemos presenciado en directo, gracias a las redes sociales, cualquier tipo de atropellos y atrocidades que ponen de presente la miseria humana, pero también hemos visto florecer la esperanza en los procesos de organización ciudadana, de solidaridad y sobre todo la paulatina asimilación de una conciencia política en los actores sociales, fundamentalmente los más jóvenes. También hemos visto que los sectores de la dirigencia nacional y local, la llamada «clase política», en su afán por calcular los resultados electorales del próximo año no han sabido interpretar lo que pasa.

Desde nuestra perspectiva, lo que ocurre no puede ser de modo alguno visto a corto plazo, ni para entenderlo ni para buscar una salida. Hannah Arendt decía que las acciones de los hombres pueden tener noble intención, pero no sabemos en dónde puedan desembocar. Es necesario recordar que toda coyuntura en la historia ha puesto a prueba la habilidad para anticiparse a lo que la filósofa alemana veía como las consecuencias insospechadas. Igual-

mente, toda construcción social cambia, se transforma y desaparece. Aun así, han prevalecido en occidente unos valores que impulsan la lucha de muchos seres humanos. Cuando Cicerón planteó ante el foro romano que no solo se hundía la república, sino que estaba en riesgo la propia noción de «libertad», un asunto mucho más sagrado que había sido por siglos la razón de la existencia de los ciudadanos transmitió un ideal construido históricamente y que ha prevalecido como un valor a lo largo de la historia. El resultado, la consciencia histórica, construida y reconstruida una vez más por los pueblos que la viven, la asumen como propia y, en ocasiones, buscan cambiarla.

Como revista académica nuestro rol debe servir a la coyuntura para abrir un espacio a la experimentación, a la búsqueda de plantear ideas, propuestas, explicaciones de la realidad social, y también para dejar testimonio de esta y otras épocas, así como para la validación del conocimiento. ¿Será ambicioso considerar que creamos consciencia histórica? Lo cierto es que estamos convencidos de que nuestro trabajo continuo significa un aporte a la comunidad local y, por ende, a la sociedad. Esto, lo decimos siendo conscientes de las lógicas que imperan sobre la medición de productos científicos y que hoy por hoy se han convertido en una barrera para impactar de manera directa en las comunidades locales. Mientras el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación define como uno de los criterios más relevantes la circulación social del conocimiento, a través de su agencia Publindex se imponen a las revistas académicas parámetros que hacen imposible conservar memorias y miradas no especializadas de los actores sociales, aquellas miradas que no están en los círculos del saber, que solo se comunican en lengua inglesa y que se preocupan específicamente por construir, tal vez de manera empírica, su propia historia.

En una columna reciente de opinión del diario El Espectador<sup>1</sup>, el rector de la Universidad Pedagógica Nacional, Leonardo Fabio Martínez Pérez, expresa que los modelos de medición impulsados desde Minciencias evidencian la falta de reconocimiento a los trabajos realizados por equipos académicos de las revistas locales. Por ejemplo, mientras en 2014 había 523 revistas clasificadas por Publindex, en 2016 bajaron a 246 y en 2018 quedaron 275, de las cuales solo 3 alcanzaron la categoría A1 y 10 la categoría A2. Adicionalmente, añade el columnista rector, que si se compara la clasificación que existía en 2014 con la actual, la reducción es cercana al 50 %, y si se revisan aquellas revistas que estaban en A1 y A2, la reducción es del 93 %. Por su parte, estos estrictos controles de medición no han repercutido en un mayor aporte al conocimiento, pues según cifras de 2018, Colombia solo contribuye con un 0,2 % a la producción mundial de ciencia.

1 Leonardo Fabio Martínez Pérez, «¿Modelo de medición de Minciencias pretende incentivar la investigación?», El Espectador, 4 de junio de 2021, acceso el 15 de junio de 2021, <https://www.elespectador.com/opinion/columnistas/leonardo-fabio-martinez-perez/modelo-de-medicion-de-minciencias-pretende-incentivar-la-investigacion/>



A nuestro modo de ver, la consecuencia de las políticas de medición resulta una paradoja. Mientras las revistas deben corroborar la idoneidad y pertenencia de los autores a los circuitos académicos institucionales, quienes cumplen estas condiciones solo desean publicar en aquellas revistas de alto impacto o que al menos Publindex reconoce en categorías superiores a B. La razón es obvia, el trabajo de los autores científicos debe ser valorado y las instituciones a las que pertenecen solo lo reconocen si se encuentra en publicaciones acreditadas. Por otro lado, los autores de orden local que realizan trabajos que buscan contribuir de manera directa a sus comunidades y que están escritos en lengua vernácula no pueden ser aceptados en las revistas, incluso las no acreditadas, ya que si pretenden indexarse podrían ser castigadas por esta razón. La consecuencia por lo tanto es que no están siendo beneficiados ni los autores científicos, ni los autores locales con los modelos de medición. A lo que se suma que cada vez más las instituciones que avalan a las revistas encuentran menos razones para hacerlo, puesto que a ellas las miden por el impacto que tienen los autores o investigadores asociados a ella, y no propiamente sus publicaciones.

En medio de esta situación, Ciencia Nueva ha procurado conciliar ambos propósitos: ser una revista académica que cumple con los estándares de calidad científica, al tiempo que se preocupa por recuperar y reconocer el conocimiento que emana de las comunidades locales. Podríamos decir que hemos asumido este empeño como un objetivo misional de nuestra revista, el cual está representado en el presente número a través del dossier: «Prácticas públicas de la historia. Contextos locales, diálogos globales», y también en el reconocimiento que deseamos hacerle a uno de los autores de historia local y regional del centro occidente colombiano más destacado de las últimas décadas, nuestro querido amigo, Ricardo de los Ríos Tobón, cuya desaparición este año dejó un enorme vacío.

Y es que el presente número no solo ha sido el resultado de la consolidación de un arduo trabajo de varios años cumpliendo las exigencias de calidad requeridas para una publicación científica que ha repercutido en el considerable aumento de contribuciones que nos llegan desde distintas regiones del mundo, también se trata de una ponderada reflexión en torno a las lógicas que como veníamos diciendo se han impuesto y determinan en buena medida lo que circula en las plataformas de divulgación académica. Por ello, nuestro editor invitado en la coordinación del dossier, Sebastián Vargas Álvarez, presenta en la introducción al monográfico de la revista una oportuna definición sobre la noción de «prácticas públicas de la historia». En ella, se pregunta sobre el rol que debemos tener los historiadores dentro de estas prácticas, para lo cual aporta dos respuestas que confluyen en una idea central planteada por Josep Fontana: «Implicarnos en los problemas de nuestro tiempo».

En el sentido anterior, el lector encontrará en el presente número de Ciencia Nueva, un esfuerzo colectivo por estudiar la historia desde nuestra comunidad local de la Maestría

en Historia de la Universidad Tecnológica de Pereira, en diálogo con otras latitudes, nacionales e internacionales. Consideramos que el objetivo principal que nos hemos propuesto en la revista se cumplió a total cabalidad en el presente número y nos sentimos agradecidos y orgullosos al mismo tiempo de haberlo logrado. En todas las secciones existe este diálogo y, desde las disciplinas de la historia y la ciencia política, los autores se involucraron en posibilitar un mejor entendimiento de la realidad social que nos acontece.

La sección Estudios Históricos cuenta con cuatro artículos. El primero de ellos, «Santa Librada, de los partos difíciles a la Independencia de Cundinamarca», de Abel Fernando Martínez y Andrés Otálora, presenta una mirada a la práctica social que relacionó taumaturgia y política en Colombia hasta la década del sesenta. Seguidamente, la sección cuenta con dos artículos que centran su atención en instituciones educativas, el primero de ellos «La Reforma Universitaria en la Institución Rosalina. El caso de la Universidad Autónoma de Sinaloa, 1966-1969», por Sergio Sánchez y Anderson Gil, observa los procesos históricos y transformaciones que tuvieron lugar en la Universidad de Sinaloa en el contexto del Manifiesto Limar y la Reforma de Córdoba. El segundo, «Defensa pública de una institución educativa. Debates entre políticos-periodistas sobre la Universidad Industrial de Santander (1948-1959)» por Luis Rubén Pérez, quien muestra con fuentes hemerográficas el papel que jugaron los sectores políticos para la creación del centro de educación superior más importante del oriente colombiano. Finalmente, la sección la cierra un artículo de historia reciente titulado «Incidencia de la apertura económica en las transformaciones sociales y económicas del municipio de Circasia 1991-2011» de autoría de José David Largo, quien presenta un estudio de caso, el de un municipio cafecultor del Eje Cafetero colombiano, en el marco de las políticas económicas neoliberales.

Por su parte, la sección Ciencias Políticas cuenta con dos artículos. El primero de ellos es: «Paramilitarismo, suspensión constitucional y estado de excepción en la República de Haití, 1957-1986» por Francisco Manuel Silva, quien realiza una relevante contribución que posibilita una reflexión sobre el paramilitarismo en el Estado haitiano bajo la presidencia de François y Jean Claude Duvalier, gracias al cual, es posible entender la fractura que genera este fenómeno en las instituciones democráticas. El segundo artículo es «La cultura política y de participación en la República de Colombia» por Luis David Cruz, quien de manera panorámica y completa presenta aspectos fundamentales sobre la conformación de la cultura política colombiana.

Seguidamente, contamos con la sección dossier. Como ya se ha dicho, en esta ocasión la sección fue coordinada por Sebastián Vargas Álvarez con el título de «Prácticas públicas de la historia. Contextos locales, diálogos globales». Como doctor en Historia, investigador y actual director del programa de Historia de la Escuela de Ciencias Humanas de la Universidad

del Rosario, el profesor Sebastián Vargas ha desarrollado una trayectoria que le ha merecido un amplio reconocimiento como uno de los especialistas más destacados en historia pública en el país. En razón de ello, ha consolidado una obra en temáticas relacionadas con espacios y construcción de memoria, tales como identidades, monumentos, conmemoraciones y representaciones simbólicas erigidas desde diversas perspectivas. La visibilización que le ha dado el profesor Vargas a este campo historiográfico posibilitó la convocatoria de un importante número de expertos que desde diferentes lugares de América Latina enviaron contribuciones que fueron seleccionadas y evaluadas según su pertinencia y el cumplimiento de los estándares de calidad. La sección dossier ha sido el resultado de esta convocatoria, la cual incluye una introducción del editor invitado en la que desarrolla una reflexión sobre dicho campo que, a nuestro juicio, se convertirá en un documento de consulta o guía para todos los interesados en la historia pública y la noción de «prácticas públicas de la historia». Por esta razón, y por lo completa que resulta la introducción al dossier, no haremos en esta presentación una detallada descripción de los contenidos de este. Sin embargo, no podríamos dejar de mencionar a los autores que contribuyeron para que este dossier fuera posible, ellos son: Luis Fernando Contreras; Daniel Guzmán; Felipe Caro-Romero, Daniela Díaz-Benítez y Esteban Zapata-Wiesner; Augusto Machado Rocha; Horacio Miguel Hernán Zapata y Antonia Elizabet Portalis, y Valeria Miranda Gutiérrez y Edison Arley Vergara.

No queremos dejar pasar por alto que el dossier refleja a cabalidad el propósito que nos hemos trazado desde Ciencia Nueva respecto a los diálogos entre lo local y lo global. Los artículos provienen de diversos contextos regionales, pero parten de experiencias locales que se preocupan por aspectos pedagógicos, divulgación de prácticas discursivas, apropiación de narrativas históricas o construcción de nuevas memorias colectivas y creación de prácticas sociales de la historia. Por este motivo, vemos en cada artículo una contribución a las formas de hacer pública la historia y de aportar al debate global sobre como esta se ha ido transformando en los contextos globales contemporáneos. Que sirva esta breve descripción de invitación para que el lector se aproxime a la introducción, al dossier y a su contenido completo.

Para la sección Anales, en la que tradicionalmente compilamos documentos de interés para la historia local y regional, hemos elaborado un espacio especial para el obituario de nuestro compañero y amigo el ingeniero electricista e historiador Ricardo de los Ríos Tobón quien falleció en la ciudad de Pereira el pasado 18 de marzo. En esta sección no solo se encuentra el perfil del historiador natural de Belén de Umbría (Risaralda) y que tanto le aportó a la historiografía del Eje Cafetero, sino que se cuenta con un artículo que él había preparado para el dossier de este número y que con mucho entusiasmo nos lo había anunciado desde el año pasado. El artículo lleva por título «Versos y “Monas”. Dos métodos no ortodoxos para enseñar la historia de Colombia». En él, el autor acudió a una de sus principales pasiones: interpretar los legados locales de enseñanza y transmisión de la historia. Sin proponérselo,

Ricardo de los Ríos fue un practicante de historia pública en la región del Eje Cafetero. Realizó por décadas publicaciones en la prensa de Manizales y Pereira rescatando temas históricos y llevándolos a un público diverso. Uno de los trabajos que más lo enorgullecía es el cómic sobre la historia de Caldas que publicó en el diario La Patria de Manizales. Por esta, y otras obras que comentaremos en la sección de obituario, Ricardo de los Ríos se hizo merecedor del título honoris causa de magíster en Historia, pues había cursado todos los semestres de esta maestría y fue asiduo colaborador de ella, por ejemplo, como representante de los estudiantes al Comité Curricular. Publicamos el discurso que dio al recibir el título, el cual fue tal vez uno de sus últimos textos escritos, así como uno de los más emotivos. Finalmente, publicamos la entrevista que le realizaron Edwin López y Cristian Cardona en la que se muestra el interés profundo que tenía el historiador local por comunicar y promover la historia en el ámbito regional, que además de varias hidroeléctricas a nivel nacional, fue su mayor legado.

Para cerrar este nutrido número, que estamos seguros les interesará a los lectores por la calidad de su contenido, contamos con la reseña elaborada por Yezid David Sequeda del libro *Urdimbre de la imagen. Aportes para la enseñanza de la historia de Carlos A. Flórez López*. Bogotá: Uniediciones, 2020.

Nos queda por agradecer a todos los colaboradores que hicieron posible llegar al quinto año de Ciencia Nueva, pero muy especialmente a aquellos que trabajaron en el presente número. A los pares evaluadores quienes son la garantía de la calidad de la revista, a los autores por confiar en nuestro proyecto editorial, al equipo técnico y asistencia del Centro de Recursos Informáticos y Educativos CRIE, al Sello Editorial de la Universidad Tecnológica de Pereira en cabeza de Luis Miguel Vargas, cuyo apoyo ha sido fundamental para el mejoramiento del equipo editorial de la revista. De mismo modo, quiero agradecer muy especialmente al doctor Sebastián Vargas Álvarez por su contribución como editor invitado en el dossier, así como al resto del equipo editorial, Michael Stiven Valencia Villa como asistente del editor, Natalia García Mora como correctora de estilo y Ana Pearson como traductora y correctora de estilo en lengua inglesa, a todos ellos le debemos uno de los mejores números que ha publicado Ciencia Nueva. ¡Gracias por comprometerse en los problemas de nuestro tiempo! Esperamos que el contenido de este número sea del agrado y utilidad para nuestros lectores, que encuentren en él una luz para que, en estos tiempos convulsos, el conocimiento sea un camino hacia la libertad.

El editor  
Pereira, junio de 2021



Fotografía por Nelson Cárdenas | @cantarranasur | Estatua de Gonzalo  
Jiménez de Quesada derribada el 7 de mayo de 2021 en Bogotá, Colombia.





# Estudios históricos

## Santa Librada, de los partos difíciles a la Independencia de Cundinamarca

Saint Librada, from the difficult births to the  
Independence of Cundinamarca

Recibido: 15 de febrero de 2020

Aceptado: 15 de marzo de 2021

DOI: 10.22517/25392662.23521

pp. 1-25

**Abel Fernando Martinez Martin<sup>1</sup>**

abelfmartinez@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4621-6072>

**Andres Ricardo Otalora Cascante<sup>2</sup>**

arotalorac@unal.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-0793-4602>

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



1 Doctor y Magister en Historia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia en Tunja, doctor en Medicina y Cirugía de la Universidad Nacional de Colombia en Bogotá. Profesor Asociado de la Escuela de Medicina, Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC en Tunja, Colombia. Director del Grupo de Investigación Historia de la Salud en Boyacá -UPTC y del Museo de Historia de la Medicina y la Salud-UPTC en Tunja.  
2 Doctor en Historia y Magister en Antropología de la Universidad Nacional de Colombia en Bogotá. Investigador del Grupo de Historia de la Salud en Boyacá-UPTC de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia en Tunja. Actualmente trabaja en la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá.





## Resumen

Este artículo aborda la leyenda y la historia de santa Librada y su relación taumatúrgica con los partos difíciles, la esterilidad y los problemas conyugales; la introducción de su culto por el obispo-vicey Ladrón de Guevara en el siglo XVIII en Panamá, Quito y Lima y su llegada al convento-hospital de San Juan de Dios de Santafé. La relación de la fiesta de la santa con el día de la Independencia originó una particular simbiosis de este símbolo, primero taumatúrgico y luego político, que hizo parte de la fiesta nacional de Colombia hasta los años sesenta del siglo XX.

**Palabras clave:** santa Librada, religiosidad, historia de la salud, Independencia, fiesta nacional, Bogotá.

## Abstract

This article refers to the legend and history of Saint Librada and its thaumaturgical relationship with difficult births, sterility, and marriage problems; the introduction of her cult by the Bishop-Viceroy Ladrón de Guevara in the 18th century in Panama, Quito and Lima and its arrival at the convent-hospital of San Juan de Dios in Santafé. The relationship between the celebration day of saint Librada with the Independence Day of Colombia gave rise to a political symbol, which was part of the national holyday of Colombia until the sixties in 20th century.

**Keywords:** Saint Librada, religiosity, health history, Independence, national holyday, Bogotá.

## Introducción

La desaparición de los símbolos de la monarquía hispánica, producto de la declaración de Independencia de la primera república neogranadina que se dio en Santafé, a principios del siglo XIX, generó un gran vacío simbólico en una monarquía que se caracterizó por la representación de los símbolos de la Iglesia y la corona durante casi trescientos años. El altar y el trono, asociados desde la conquista, se transformaron en el altar y la república que los nuevos gobernantes criollos y las autoridades eclesiásticas, que simpatizaban con la Independencia, empezaron a resignificar. La construcción de estas comunidades nacionales tuvo que recurrir a símbolos genealógicos que dotaran de legitimidad a los nuevos regímenes políticos y a sus ejércitos ante el embate no solo de los realistas, sino de las soberanías provinciales que se alzaban contra los tradicionales centros de poder y proponían regímenes políticos diferentes.

El caso de santa Librada, patrona de los partos difíciles y las dificultades conyugales de las mujeres, fue producto de la situación descrita. La imagen de la santa Virgen y mártir, que perteneció a la iglesia del convento hospital de San Juan de Dios de Santafé, imagen escultórica destinada por su donante para auxiliar a las embarazadas en los partos difíciles, de pronto se vio elevada a la condición de patrona de la independencia de Cundinamarca; es decir, la santa patrona del centralismo, debido a una coincidencia: su fiesta se celebraba cada año el 20 de julio.

El 20 de julio se celebra aún en Colombia como un día festivo, con banderas, desfile

militar y discurso en el Capitolio Nacional. Se conmemora la fecha de la instauración de una Junta de Gobierno en Santafé en 1810 y la firma de un *Acta de Independencia*, que se refiere a Fernando VII, como el «amado monarca», quien había sido apresado dos años antes por Napoleón. Esta misma figura la usaron muchos cabildos urbanos a lo largo de la monarquía, durante la ocupación del ejército francés a la península. Desde la instauración de las celebraciones patrias a finales del siglo XIX y la aparición de las academias de historia nacional y regionales a inicios del XX, el día 20 de julio ha sido una de las fechas clásicas de la historia académica colombiana.

La particular historia del martirio de esta santa ibérica sirvió pedagógicamente para explicar el movimiento de separación de la metrópoli, y fue usada por los partidarios de Antonio Nariño y del centralismo para exaltar los valores del *precursor* presidente. Una santa joven, virgen y mártir que compartió el destino del joven héroe y protomártir neogranadino Antonio Ricaurte, cuya primera representación en referencia a su heroico sacrificio en la hacienda de San Mateo se escenificó precisamente en la fiesta de Santa Librada y de la Independencia, el 20 de julio de 1815.

Santa Librada, ligada en sus inicios a la protección de las parturientas y las dificultades matrimoniales, quedó ligada con la fecha clásica de la Independencia Nacional y estaba en los desfiles de la *fiesta patria* con sus variaciones, dependiendo del partido gobernante. Apareció hasta los años 60 del siglo XX cuando quedó recluida en el Museo Casa del Florero, erigido por la Academia Colombiana de Historia para conmemorar el sesquicentenario de los hechos ocurridos en Santafé de Bogotá, el 20 de julio de 1810.

## 1. La leyenda de la santa, virgen y mártir Librada

De acuerdo con el *Breve resumen de las glorias de la Virgen y Mártir Santa Librada, patrona de la Santa Iglesia Catedral de Sigüenza y su obispado*<sup>1</sup>, obra publicada en la ciudad española de Murcia en 1732, Librada nació en el año 119 de nuestra era en una ciudad de Galicia, cuando Hispania era una provincia del Imperio romano. Su madre, Calcia, dio a luz en un parto múltiple a nueve criaturas, todas ellas niñas. Lo que vio como peligroso la madre, pensando que pudiera granjearle serios problemas con su esposo Lucio Catelio, por entonces, pretor romano de los territorios de Galicia y Lusitania, y quien durante el embarazo de su mujer fue trasladado a la ciudad de Tarragona, en el Mediterráneo, dejando a Calcia en Galicia, al noreste de Hispania.

El parto múltiple era considerado por los romanceros medievales como un verdadero oprobio, como una monstruosidad, «pues no es de maravillar que una mujer preñada de sí misma de varón pariese tanta generación». Los autores clásicos comparan a la mujer múltipara con la animalidad y con las bestias: «Lo cual, aún a los puercos o a otras animalias es cosa

<sup>1</sup> Joseph Cayuelas Díaz, *Breve resumen de las glorias de la Virgen y Mártir Santa Librada, patrona de la Santa Iglesia Catedral de Sigüenza y su obispado con el modo de hacer su Novena, para alcanzar del Señor, por intersección de la Santa, las gracias que se desean* (Murcia: por Joseph Díaz Cayuelas, impresor de la ciudad, en frente de San Francisco, 1732).

monstruosa»<sup>2</sup>, el exceso de fertilidad era relacionado no solo con la animalidad, sino con la infidelidad. Siguiendo al filósofo griego Aristóteles, el útero tenía siete supuestas subdivisiones anatómicas en las paredes, por tanto, solo podía albergar a siete criaturas en su interior. Por eso el exagerado número de nueve hermanas mellizas era considerado como un suceso antinatural, anormal, condenable, pecaminoso, excesivo y monstruoso<sup>3</sup>.

Fue así como Calcia, la múltipara mujer del pretor romano le entregó las nueve niñas a Sila, doncella que la había asistido en el parto múltiple, para que las arrojara inmediatamente al río Miño y se ahogaran las nonillizas<sup>4</sup>, ocultando así a los ojos de su distante marido el parto múltiple y solucionando el problema mediante el infanticidio, que no era una práctica extraña en la época romana<sup>5</sup>.

Sila, la doncella, quien luego sería mártir de la Iglesia, profesaba el cristianismo, por lo que se abstuvo de cumplir con la orden dada por la desnaturalizada madre, a quien se le acusa en las historias de la vida de santa Librada...

de tener menos sensibilidad que los animales: que la loba, la osa, la tigre o la leona, todos animales salvajes que [...] «amando tanto a sus hijos, si ven venir a los cazadores, por guardarles, mil veces ponen por ellos las vidas por defenderlos. Y esta mujer se puede llamar más fiera que todos estos animales, persiguiendo a su misma generación, porque se trabaja en matarla»<sup>6</sup>.

La cristiana Sila bautizó a las nueve hijas en las aguas del Miño, donde las niñas estaban condenadas a morir ahogadas, ocultándolas posteriormente en el arrabal de la ciudad gallega de Bayona de Tuy<sup>7</sup>, donde residía un importante grupo de cristianos primitivos, que habían sido convertidos tras las enseñanzas del apóstol Santiago en las tierras del noroccidente de Hispania<sup>8</sup>.

Entradas en plena juventud, las nueve mujeres fueron bautizadas y nombradas Librada, Genoveva, Gema o Marina, Victoria, Eumelia, Germana, Marciana, Basilisa y Quiteria<sup>9</sup>. Criadas por Sila, fueron puestas bajo la protección del obispo de Braga, san Ovidio, quien las reunió en una comunidad femenina. Las nueve hermanas tomaron el voto de castidad y permanecían enclaustradas en constante oración. La belleza física de las nueve jóvenes se identifica en la leyenda con la belleza de su espíritu, opuesta a la horrible fealdad de los que las martirizarían.

Por orden de Roma llegaron envidados del emperador a Galicia, con la orden de iniciar la persecución de la secta de los cristianos y extinguir sus prácticas religiosas. Siendo notables las virtudes y gracias que tenían las nueve doncellas cristianas, los enviados del em-

2 María Eugenia Díaz Tena, «La vida de Santa Librada y su fuente medieval», *Culturas Populares* n.º 8 (2009): 9.

3 Jacques Gélis, «Le cuite de Santa Librada a Sigüenza: Patronage urbain et emblématique impériale», *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares* 51, n.º 1 (1996): 223.

4 Díaz, *Breve resumen de las glorias...*, 8.

5 Díaz Tena, «La vida de Santa Librada y su fuente medieval», 10-11.

6 Díaz Tena, «La vida de Santa Librada y su fuente medieval», 10.

7 La leyenda varía dependiendo de la fuente, en algunos textos franceses de la región de Aquitania, Calcia era reina de Lusitania (Portugal) y sus nueve hijas princesas. Gélis, «Le cuite de Santa Librada...», 222.

8 Díaz, *Breve resumen de las glorias...*, 9.

9 La santa virgen y mártir Quiteria, hermana menor de Librada, también desempeña un papel taumátúrgico porque es invocada en el santoral como protectora de la rabia en la región de Aquitania.

perador romano apuntaron primero hacia ellas, ordenando su sacrificio al pretor encargado de aplicar justicia, sin saber este que estaba más comprometido en el problema de lo que creía, pues se trataba de sus propias hijas<sup>10</sup>.

Al llevarlas ante el pretor romano Lucio Catelio, las nueve doncellas se presentaron como esposas de Cristo y también como hijas del desconcertado pretor, quien sorprendido por la declaración de sus nueve hijas llamó inmediatamente a su esposa Calcia, quien le confirmó la noticia oculta de su múltiple paternidad. El padre abrazó a sus hijas y suspendió el acto de justicia romana.

Restituyéndolas en su tratamiento como hijas del pretor romano, este trató de convencerlas de abandonar el cristianismo y convertirse en vestales de la religión imperial, pero las nueve unánimemente se rehusaron. El pretor Lucio Catelio les ofreció entonces que se convirtieran en castas sacerdotisas de la diosa Diana<sup>11</sup>, ante lo cual Librada contestó que preferiría antes el martirio que renegar de la fe en Cristo. El padre desilusionado, ofendido y furioso las encerró en prisión<sup>12</sup>. Las mártires dispuestas al sacrificio decidieron escapar de la prisión, separarse y morir en manos de otros tiranos y no de su propio padre, deseo que se cumplió en distintos lugares de la península ibérica, el norte de África y el Medio Oriente.

La joven Librada se retiró a vivir con otros cristianos a un bosque<sup>13</sup>, donde los adocrinó y allí fueron luego capturados todos por el tirano de Anphiloquia (Ourense), quien la sometió a tortura para hacerla renegar de su fe<sup>14</sup>. Tras fracasar, el tirano la condenó a ser crucificada (figura 1) y Librada, con 20 años, se regocijó de morir en la cruz como Cristo, yendo rápida a cumplir su martirio, mientras seguía predicando, siendo la primera mujer en ser crucificada<sup>15</sup>. Tras padecer los más brutales tormentos, la mártir cristiana fue crucificada en Castelo Branco, en la provincia de Lusitania, actual Portugal, en el año 139.

Su cuerpo se conserva en la catedral de Sigüenza donde tiene una capilla<sup>16</sup>, allí fue llevado en el siglo XII por el monje benedictino Bernardo de Agén, quien las trasladó desde Sainte Livrade sur Lot en la antigua Aquitania<sup>17</sup>. Bernardo participó en la reconquista de Sigüenza de manos de los moros<sup>18</sup> y fue el primer obispo de la ciudad reconquistada. La fiesta primitiva de santa Librada, tanto en Aquitania como en Sigüenza, se celebraba el 18 de enero, pero en 1537, con motivo del traslado de sus restos a su nueva capilla, la fiesta se trasladó al

10 Díaz, *Breve resumen de las glorias...*, 11.

11 Díaz, *Breve resumen de las glorias...*, 13.

12 Díaz Tena, «La vida de Santa Librada y su fuente medieval», 11.

13 Díaz Tena, «La vida de Santa Librada y su fuente medieval», 12.

14 Díaz, *Breve resumen de las glorias...*, 14.

15 Díaz, *Breve resumen de las glorias...*, 17.

16 Díaz, *Breve resumen de las glorias...*, 18.

17 Juan A. Martínez Gómez-Gordo, «Santa Librada, virgen y mártir (revisión de su hagiografía, iconografía y culto)», *Anales Seguntinos* n.º 12 (1996): 15.

18 El plateresco altar en la capilla de la antigua patrona de la catedral de Sigüenza del siglo XVI contiene la imagen de Librada sobre un trono de justicia y escenas de la crucifixión, de la vida de las nueve hermanas y de los trabajos de Hércules, héroe mitológico que hizo parte del discurso iconográfico de la monarquía desde Carlos V. Gélis, «Le culte de Santa Librada a Sigüenza: Patronage urbain et emblématique impériale», 226, 233-234.



20 de julio<sup>19</sup>.

Parte de los poderes taumatúrgicos atribuidos a la santa se deben a que fue un benedictino quien llevó a Sigüenza sus restos. La orden fue creada por san Benito de Nursia, noble italiano que, en el año 543, fundó la orden Benedictina en el monasterio de Monte Casino cerca de Nápoles sobre las ruinas de un antiguo templo de Apolo. Contaba con biblioteca, hospital y escuela y fue la cuna de la *medicina monástica* que desarrolló Europa Occidental.

La regla benedictina es la primera en dedicarse plenamente al cuidado de los enfermos: «Ante todo y sobre todo ha de cuidarse de los enfermos, de modo que se les sirva como a Cristo en persona, pues él mismo dijo: “Estuve enfermo, y me visitasteis”, y: “Lo que hicisteis a uno de estos más pequeños, a mí lo hicisteis»<sup>20</sup>. Los monasterios benedictinos tenían enfermerías que se terminaron convirtiendo en hospitales donde se enseñaba la medicina como parte de la física. Estos primeros hospitales, del latín hospedar, poco a poco se fueron convirtiendo de sitios de hospedaje de peregrinos en sitios de atención de enfermos, pobres de solemnidad, leprosos, ancianos, lisiados y no faltaron los locos, en el contexto de las reformas misericordia y caridad cristianas.



**Figura 1.** Hieronymus Bosch (El Bosco), *La Santa Crucificada*, tríptico ca. 1500-1504.

**Fuente:** Palacio Ducal de Venecia (Italia).

19 En Balcalgia, Baiona la Real, villa marinera gallega testigo de la llegada de la carabela La Pinta el 1 de marzo de 1493 portando la noticia de lo que después se llamaría el *descubrimiento de América*, se ordenó en 1688 la celebración de la fiesta el 20 de julio. En 1689, la catedral de Sigüenza envió un hueso de uno de los brazos de la santa engastado en un relicario de plata. En 1701 se terminó la barroca capilla en su honor. Martínez Gómez-Gordo, «Santa Librada...», 16, 26.

20 Benito de Nursia, *Regla de nuestro padre San Benito* (Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 2000), 76.

No solo en la Edad Media se tuvo a santa Librada como patrona de las parturientas de riesgo y los problemas en el matrimonio. Ya en el siglo XIX, en 1826, el propio rey Fernando VII estuvo en la ciudad castellana de Sigüenza para visitar la urna que contiene las reliquias de santa Librada, que fue abierta para que la joven reina María Josefa Amalia de Sajonia, su tercera esposa, le pidiera la gracia a la santa ante la presencia de su reliquia de engendrar un heredero varón, pues la pareja real no había logrado tener descendencia tras siete años de matrimonio<sup>21</sup>.

Las reliquias de santa Librada, que a lo largo de los siglos se han repartido desde Sigüenza<sup>22</sup>, fueron parte de un culto medieval muy extendido hacia los restos de los protomártires y vírgenes, que vendría a ser regulado por el Concilio de Trento (1545-1563). Las reliquias fueron una de las formas de relación más próximas de los creyentes con lo sagrado, los cuerpos martirizados de los protomártires cumplieron funciones taumatúrgicas para los enfermos y eran eficientes intermediarios ante la divinidad para obtener el perdón de sus pecados y la curación de sus males<sup>23</sup>.

## 2. La leyenda de la santa, virgen y mártir barbada Wilgerfortis

A santa Librada se le suele confundir con Wilgerfortis (virgen fuerte), virgen con barba que fue crucificada al igual que la santa virgen Librada, y que su culto aparece en el norte de Francia, Alemania y algunos países de la cuenca del Rin. Pocas historias de santas tienen tantos elementos fantásticos y difíciles de corroborar como el mismo nombre de la protagonista. Digneortis, Wilgerfortis, santa Liberata, santa de la Barba, santa Barbuda, Komina, Uncumber, Ulfe, Europa, etc. Pero en algo parece coincidir el culto a santa Wilgerfortis y es que ella es la santa patrona de aquellas mujeres obligadas a aceptar un matrimonio, unión o compromiso no deseado. Ella logró heroicamente resistir a la imposición de un matrimonio y dio testimonio con su vida.

La confusión se le atribuye al jesuita Jerónimo Ramón Higuera (1538-1611) quien inventó un *Cronicón perdido*, el cual atribuyó al escritor ibérico Flavio Lucio Dextro (? -444) y en el cual se hacía una apología a la monarquía, donde además une las dos historias de las vírgenes mártires medievales europeas<sup>24</sup>.

Una de las historias de Wilgerfortis proviene de la Edad Media y la ubica como hija del rey de Portugal. Su extraordinaria belleza y su condición noble la habrían hecho objeto de molestos pretendientes aspirantes a casarse con ella. Siendo una niña casi adolescente, Wilgerfortis no tenía intención alguna de casarse con nadie, llevaba una vida austera y religiosa<sup>25</sup>.

21 Marcos Nieto Jiménez, *Santa Librada. Lo que se esconde detrás* (Guadalajara, España: Aventura Gráfica, 2017), 198.

22 Martínez Gómez-Gordo, «Santa Librada...», 50.

23 Jacques Gélis, «Reliquias y cuerpos miraculados», en *Historia del Cuerpo* vol. 1., coord. por Alain Corbin, Jean Jacques Courtine y Georges Vigarello (Madrid: Taurus, 2005), 86.

24 Adrián Contreras, «*In Ligno Facta*. Artes escultóricas de los siglos XVII y XVIII en Colombia» (tesis doctoral, Universidad de Granada, Doctorado en Historia y Artes, Departamento de Historia del Arte, 2017), 194. No fue esta la única polémica sobre la hagiografía de Santa Librada que se atribuye al *Cronicón*. Ver: Martínez Gómez-Gordo, «Santa Librada...», 31.

25 Luis Salvador López Herrero, «Anorexia: comer nada. Una perspectiva psicoanalítica», *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría* XIX, n.º 72 (1999): 599.

Pero un día el padre hizo un acuerdo con el rey de Sicilia, un hombre anciano para la época de alrededor de 50 años y le envía un retrato de su hija<sup>26</sup>. Este rey al contemplar la belleza de Wilgerfortis acepta inmediatamente el matrimonio propuesto. Cuando la noticia llega a la corte de Portugal, el padre la recibe como un excelente acuerdo político y su hija, como una verdadera sentencia de muerte, pues no había posibilidad alguna de resistirse o negarse al mandato del padre.

Continúa la leyenda, Wilgerfortis en una tensa espera se niega a comer y consagra todas sus energías a la oración, pidiéndole a Dios que la libere de su belleza que tanto pesar y dolor le estaba causando<sup>27</sup>. La joven pidió a Dios que la despojase de sus atributos de belleza femenina, que la convirtiese en un ser repulsivo y así poder desanimar a su pretendiente para poder mantenerse virgen. El milagro sucedió, su cuerpo femenino se virilizó, le creció una espesa barba, se llenó de vello, se agravó su voz y su cuerpo se masculinizó; santa Wilgerfortis murió martirizada en la cruz.

Cuando el rey de Sicilia, que en unas versiones era un musulmán, finalmente llega a Portugal y conoce a la joven prometida a quien le había crecido de esa manera el vello facial, se marcha ofuscado y se niega a casarse con una mujer barbada. El padre encolerizado ante su fracaso político la encierra primero, la acusa de herejía y la sentencia a morir, el culto cristiano la evoca y la representa como una santa crucificada, con rasgos viriles a causa de su barba<sup>28</sup>.

El culto a santa Wilgerfortis se extiende durante el siglo xv por el centro y el este de Europa, santa de las malcasadas cuya protección invocan las mujeres con maridos violentos y alcohólicos, llegando en sus distintas versiones también a América, incluido el Nuevo Reino de Granada, pero con la versión de santa Librada, santa crucificada, pero sin la barba de Wilgerfortis, quien no protege a las parturientas, sino que representa el valor de la mujer que prefiere perder la vida antes que renunciar a decidir qué hacer con ella (figura 2).

La Iglesia retiró del santoral a santa Librada y a Wilgerfortis por no existir evidencias documentales de su existencia real, al igual que a San Jorge y a San Cristóbal en 1962. La devoción por la virgen mártir santa Librada estaba más acentuada en el sur de Europa, en las islas Canarias y en América, donde se le tuvo por abogada de los partos difíciles, santa patrona de las mujeres estériles, protectora de las madres multíparas, pero también se la tenía a la santa mártir crucificada, como abogada del corazón alegre<sup>29</sup>. Preadolescente y hermosa, santa Librada se invocaba para librarse de maridos que dan mala vida al ser maltratadores o

26 Margarita E. Gentile, «Ciento nueve años después de “La Cruz en América”», en *Los crucificados, religiosidad, cofradías y arte*, ed. por Francisco Javier Campos y Fernández de Sevilla (San Lorenzo del Escorial: Real Centro Universitario Escorial-María Cristina, 2010), 1008.

27 Eulàlia Carrascal Corbera, «Apologia de l'anorèxia i la bulímia. Treball d'investigació sobre la cara més desconeguda d'una patologia endèmica» (tesis de grado en Periodismo, Universidad Autónoma de Barcelona, 2018), 12.

28 Jacobo Sanz Hermida, ««Una vieja barbuda que se dice Celestina»: Notas acerca de la primera caracterización de Celestina», *Celestinesca* 18 (1994): 22.

29 Joaquín Fernández García, Rodrigo Fernández Alonso y José Martínez González, «Oraciones para la salud humana y animal en la poesía popular asturiana», en *Actes del II Conceyu Internacional de Lliteratura Asturiana*, ed. por Academia de la Llingua Asturiana (Oviedo: Academia de la Llingua Asturiana, 2007), 131.

borrachos y también en el frecuente caso de los matrimonios no deseados<sup>30</sup>. En Argentina se describe todavía esta breve oración para casos de emergencia relacionados con el parto o los fugitivos: «Santa Librada, Santa Librada, líbranos de esta disparada»<sup>31</sup>.

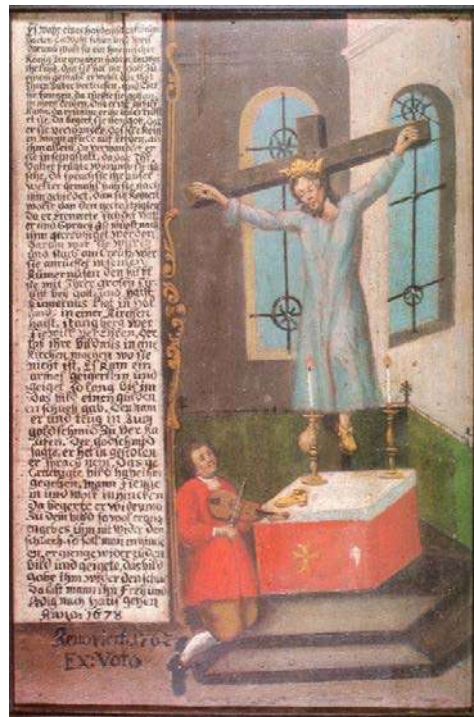


**Figura 2.** Anónimo, Miniatura de santa Wilgerfortis o Kummernis, 1678, Städtisches Museum. Uno de los milagros más conocidos que se le atribuyen a la barbuda virgen centroeuropea es el de la leyenda del violinista pobre, quien, condenado a muerte por robo, pidió tocar frente a una imagen de la santa que le arrojó una bota de oro con lo cual evitó su castigo.

**Fuente:** Peter Spranger, *Der Geiger von Gmünd: Justinus Kerner und die Geschichte einer Legende* (Heidelberg: Stadtarchiv, 1991), 25.

### 3. El obispo-*virrey* Ladrón de Guevara y la tardía devoción de santa Librada en la América hispánica

Don Diego Ladrón de Guevara Orozco y Calderón, nacido en 1641 en la villa de Cifuentes, en Guadalajara, realizó estudios en la Universidad de Alcalá de Henares y se graduó como doctor en Derecho. Se desempeñó como gobernador del obispado de Almería, consiguió una canonjía en Sigüenza, lugar donde se familiariza. Pasó a América como obispo de Panamá en 1689, ciudad en la que ocupa interinamente el cargo de capitán general de Tierra Firme y presidente de la Audiencia, luego pasa a Guamanga en el alto Perú en 1695<sup>32</sup>, para

30 Anónimo, *Novena a la gloriosa virgen y mártir Santa Librada o Wilge-Forte, abogada de quitar los pensamientos tristes, y afligidos. Patrona de la Santa Catedral de la ciudad de Sigüenza, y su Obispado* (Córdoba: en la oficina de Don Juan Rodríguez de la Torre, Calle de la Librería, 1785).

31 Gentile, «Ciento nueve años después de “La Cruz en América», 1007.

32 En su corto gobierno organizó la Universidad de San Cristóbal y fundó un convento de Carmelitas Descalzas.



más tarde ocupar la Diócesis de Quito en 1704 como su decimotercer titular. En junio de 1710 se trasladó a Lima, donde ocupó hasta 1716 el cargo de virrey del Perú. En 1718 le fue aceptada su renuncia al arzobispado limeño, año en que muere en la ciudad de México, es enterrado en su catedral metropolitana<sup>33</sup>.

A parte de sus múltiples obras al frente del gobierno eclesiástico y civil en Panamá, Guamanga, Quito y Lima, el obispo-vicey Ladrón de Guevara se caracterizó por tener una gran devoción hacia santa Librada desde su época en Sigüenza, donde la virgen mártir era patrona de la diócesis<sup>34</sup>. Desde América, el obispo-vicey envió grandes sumas de dinero para la celebración de la fiesta de la santa en Sigüenza<sup>35</sup>.

El obispo de Quito y vicey del Perú Ladrón de Guevara va dejando testimonios de su devoción por santa Librada en su recorrido americano por las ciudades de Panamá<sup>36</sup>, Quito<sup>37</sup> y Lima<sup>38</sup>. Contribuyó a la difusión de esta devoción con imágenes escultóricas, como la talla policromada quiteña de ojos de vidrio y máscara metálica<sup>39</sup>, enviada para la nueva iglesia del convento hospital de San Juan de Dios de Santafé, que se inauguró en 1723<sup>40</sup> (figura 3).

En la iglesia del convento hospital de Jesús, María y Señor San José de esta corte, la santa, acogida por los hospitalarios santafereños, que no es raro que adopten a varios santos que son proveedores de salud, continuó con su patrocinio a las mujeres embarazadas, estériles o con otras dificultades en el matrimonio y con su colaboración en los partos difíciles, propiedad que le atribuyeron desde el siglo XII, coincidiendo con la llegada de sus restos a la

33 Ángel Justo Estebanaranz, «Las donaciones a España del obispo de Quito don Diego Ladrón de Guevara», *Artigrama* n.º 24 (2009): 226-227.

34 Gélis, «Le culte de Santa Librada a Sigüenza: Patronage urbain et emblématique impériale», 228.

35 Estebanaranz, «Las donaciones a España del obispo de Quito don Diego Ladrón de Guevara», 232.

36 El obispo Ladrón de Guevara reconstruyó la catedral de la ciudad y la fortaleza en la desembocadura del río Chagres.

37 Actualmente, una escultura de Santa Librada de gran tamaño puede verse hacia la mitad de la nave en la iglesia del monasterio de la Concepción en Quito. Como obispo de Quito, Ladrón de Guevara realizó la entrega del hospital real de la Misericordia de Nuestro Señor Jesucristo a los betlemitas, trabajó además en las reparaciones de la catedral y la construcción del sagrario. A sus expensas mandó erigir un altar en honor a Santa Liberata. José María Vargas, *Historia de la Iglesia en el Ecuador durante el patronato español* (Quito: Editorial Santo Domingo, 1962), 339. La orden hospitalaria de Nuestra Señora de Belén fue creada por religiosos franciscanos en la ciudad de Guatemala en 1650. Fue aprobada por bulas de 1672 y 1674 y en 1697, Inocencio XI la transformó en orden religiosa bajo la regla de San Agustín con voto de hospitalidad. Los primeros betlemitas llegaron a Quito en 1702 provenientes de Lima. En 1705 la Real Audiencia solicitó el paso del hospital real de la Misericordia de Quito de la cofradía del mismo nombre a los betlemitas. El acto de entrega del local y la iglesia antigua se verificó a inicios de 1706 y fueron los betlemitas los responsables del culto a San Juan de Dios en Quito. Tuvieron hospitales en las ciudades de México, Puebla, La Habana, Lima, Cusco y Potosí, entre otras. Jorge Moreno Egas y Nancy Morán Proaño, *Historia del antiguo Hospital San Juan de Dios* Tomo I (Quito: Museo de la Ciudad, 2012), 92-93.

38 La iglesia de Santa Liberata en la alameda de Lima data del año 1711, bajo el gobierno eclesiástico y civil del obispo Ladrón de Guevara, ayudado por los betlemitas. El obispo se desempeñó además activamente en las obras de la catedral de Lima e igualmente creó en 1711 las cátedras de Medicina y de Anatomía en la Real Universidad de San Marcos. Pedro de Peralta Barnuevo y Rocha, *Imagen política del gobierno del Excmo Señor [sic] D. Diego Ladrón de Guevara, Obispo de Quito, Virrey ... de los Reynos del Perú, Tierra firme y Chile* (Lima: por Jerónimo de Contreras, 1714), 16-17, 74.

39 La ficha de la escultura en la colección del Museo de la Independencia-Casa del Florero, administrado por el Ministerio de Cultura establece que se trata de una talla de la escuela quiteña (ca 1750) de 118 x 74 x 32 cm, (realizada en madera, pigmentos, metal y vidrio).

40 Jaime de Almeida. «Um lugar de memória e de esquecimento: Santa Librada, padroeira da Independência da Colômbia», *Revista Brasileira de História* 31, n.º 61 (2011): 43-44.



ciudad de Sigüenza<sup>41</sup>.

La escultura de santa Librada tiene como características un buen manejo de la talla, una refinada técnica pictórica, se le colocaron ojos de vidrio y tiene una máscara metálica en la cara y es atribuida a la escuela quiteña del siglo XVIII.

En 1726, la santa ya se encuentra en el inventario levantado en la nueva iglesia del convento-hospital santafereño<sup>42</sup>. En otro de los múltiples inventarios hospitalarios, levantado esta vez por fray José de Alvarado prior de dicho convento por orden del vicario provincial hospitalario fray Antonio de Guzmán, el 2 de octubre de 1756, se puede ubicar la santa dentro de la iglesia en la denominada nave de san Cayetano, Librada aparecen en el ítem 40:

En la nave el altar de nuestro señor San Miguel. En donde está la efigie del santo de bulto, en el nicho de en medio con velo de persiana, y gotera de madera, y en los nichos de los lados las efigies de bulto de santa Liberata y santa Rita con un crucifijo en la mano, y en el remate una efigie de pincel de Nuestra Señora, tiene este altar frontal y colaterales de bermellón y oro y es todo dorado<sup>43</sup>.

#### 4. Santa Librada, patrona de la independencia de Cundinamarca

La figura de la virgen mártir, cuya fiesta en el santoral católico coincidía con la proclamación de la Junta en Santafé, el 20 de julio de 1810<sup>44</sup>, fue empleada por Antonio Nariño como presidente de Cundinamarca y sus partidarios a partir de 1812, año en el que se inauguró la fiesta y la procesión en honor a la santa de la Independencia, con la imagen escultórica policromada que se encontraba en la iglesia del convento hospital de San Juan de Dios. Nariño, por la traducción de los Derechos del Hombre, había sido acusado por los españoles de ateo y jacobino.

La singular historia de santa Librada, aparte de su evidente símil fonético, es vista como símbolo de la Independencia en razón a los detalles de su vida y martirio. La Nueva Granada —santa Librada— y las provincias americanas —sus ocho hermanas— abandonadas primero por su madre —la monarquía hispánica— y luego encarcelada, desterrada y amenazada de muerte por su padre peninsular —Fernando VII—, a quien resisten y desafían, aun-

41 En el texto museográfico de Almeida y Gamboa, se refieren a que la imagen de santa Librada llegó al Museo del 20 de julio, posterior a 1957, ya encontrándose en la Casa en 1960. Mencionan los investigadores que se produjo otro traslado anterior del hospital a la vecina iglesia de Santa Inés luego de su demolición para ampliar la carrera 10°. Jaime de Almeida y William Gamboa ¡Santa Libertad! Memoria y olvido de una imagen femenina de la Independencia (Bogotá. Ministerio de Cultura, Museo de la Independencia-Casa del Florero, Sociedad de Mejoras y Ornato de Bogotá, 2009). Sin embargo, de acuerdo con Duque Gómez, en 1955 Santa Librada aún permanecía en la sacristía de la iglesia de San Juan de Dios. Rodolfo Vallín y Laura Vargas Murcia, *Iglesia de San Juan de Dios* (Bogotá: Arquidiócesis de Bogotá. 2004), 58. La iglesia de Santa Inés cerró sus puertas a finales de 1956 y fue demolida en 1957, en el claustro anexo funcionó la Facultad de Ciencias Naturales y Medicina de la Universidad Nacional entre 1876 y 1916.

42 Vallín y Vargas, *Iglesia de San Juan...*, 79.

43 Vallín y Vargas, *Iglesia de San Juan...*, 203.

44 Ver: Armando Martínez Garnica, «La reasunción de la soberanía por las juntas de notables en el Nuevo Reino de Granada», en 1808. *la eclosión juntera en el mundo hispano*, coord. por Manuel Chust (México: Fondo de Cultura Económica, El Colegio de México, 2007), 286-333. Javier Ocampo López, *El proceso ideológico de la emancipación en Colombia* (Bogotá: Planeta, 1999), 319-331.

que en ello se les vaya la vida —la guerra de Independencia—.



**Figura 3.** Santa Librada. Escuela Quiteña (ca 1720), talla en madera policromada.

**Fuente:** Colección del Museo de la Independencia - Casa del Florero, Ministerio de Cultura, Bogotá (Colombia).

La ruptura de los símbolos monárquicos y del régimen político permite la resignificación de Librada, discípula de Santiago Matamoros y virgen de la reconquista de Sigüenza, relacionada en esta diócesis con Hércules y Carlos v a partir del Renacimiento, que es convertida en símbolo de la Libertad y la independencia de Cundinamarca y en instrumento de legitimidad política del régimen centralista frente a los poderes emergentes de las Provincias Unidas de Nueva Granada. El vínculo con el trono se había roto, no obstante, el vínculo con el altar se mantenía y se empleó con éxito en la figura del primer símbolo patrio de la Independencia de la Nueva Granada.

Pocos meses después de ser ratificado como presidente de Cundinamarca por el Colegio Electoral y en los primeros días de 1812, Antonio Nariño fue homenajeado por el cabildo de la capital, antes de partir a la Campaña del Sur. El sermón que se hizo para elogiarlo estaba dedicado a santa Librada como patrona de Cundinamarca y, por primera vez, se empleó el nombre indígena de la capital, Bogotá. El sermón fue pronunciado por el payanés fray Francisco Florido de la orden de San Francisco, se imprimió a costa del cabildo. El padre Florido

fue capellán castrense en la campaña que hizo Nariño contra Tunja y luego lo acompañó en la Campaña del Sur. Tras la batalla de la Cuchilla del Tambo, fue aprisionado, enviado a Santafé y condenado al destierro<sup>45</sup>.

Este discurso intenta unir el concepto de Madre Patria con Cundinamarca a través del designio divino de la Independencia por la intersección de la virgen y mártir santa Librada que ha dispuesto: «Se elija un presidente digno del Estado para la felicidad de Cundinamarca»<sup>46</sup>. El padre Florido propone el plan de su discurso, que se vería realizado en las fiestas que en honor a la patrona del Estado se celebrarían con gran boato en 1813 y 1815:

Debemos a imitación del cabildo de esta villa alabar alegres al Todopoderoso, porque continuando sus beneficios para con nosotros por intersección de santa Librada (como piadosamente se cree) ha dispuesto se elija un presidente del Estado para el régimen y buen orden de la sociedad [...] En el deseo grande que me asiste de ver felices a los hijos y habitantes del Bogotá Granadino<sup>47</sup>.

En la catedral de la capital de Cundinamarca, donde se dieron cita el cabildo y las autoridades civiles y eclesiásticas, Florido hace alusión a la imagen de santa Librada transportada a la catedral desde la iglesia del convento hospital de San Juan de Dios:

Complace el Altísimo de que Cundinamarca se haya acogido bajo los auspicios de la gloriosa santa Librada, nos presentan en este Templo, su imagen, para que a su vista levantemos las manos al cielo y bendigamos a nuestro Dios, que quiere comencemos a gozar las felicidades todas de un gobierno acertado por la elección de nuestro Presidente<sup>48</sup>.

En la alabanza de la santa, Florido pone por ejemplo a Librada trayendo a colación la leyenda de esta virgen y mártir:

Dios que libró a Santa Librada de los furores de una madre cruel y de la sevicia de los verdugos, dispuso a esta virgen para que fuera el consuelo y la alegría de Cundinamarca, como el honor y gloria de Sigüenza<sup>49</sup>.

Finalmente dice:

Cuando al retiraros del trabajo, os dediquéis al recreo, contemplando en los frutos reproducida vuestra existencia, tomadlos en los brazos, y mostrándoles con paternal cariño, la imagen de Santa Librada, decidles con entusiasmo: Esta es, hijos míos, la imagen de aquella Santa, en cuyo día se tremolaron

45 Fray Francisco Florido, sacerdote franciscano payanés nacido en 1781. A fines de 1795 ingresó en la orden de San Francisco en el convento de Santafé, donde obtuvo grados de lector y presbítero. Se desempeñó como visitador del convento de Tunja en 1822, donde tuvo como secretario a fray José Antonio Chávez. Fue superior del convento de Bogotá. Acompañó a Nariño en la Campaña del Sur y fue capellán castrense en la campaña de Nariño contra Tunja. Luego de la batalla de la Cuchilla del Tambo, donde fue aprisionado, fue enviado a Bogotá, donde fue condenado a destierro, no obstante, se ubica en Ubaté hasta 1819. Cuando vuelve a Bogotá para obtener el curato de Moniquirá y luego el de Ramiriquí de 1820 a 1827. En 1822 estuvo presente en la inauguración del Colegio de Boyacá en Tunja. Alfonso Zawadzky, «Fr. Francisco Antonio Florido», *Repertorio Boyacense* 7, n.º 75 (1925): 85-90.

46 Real Academia de la Historia (RAH), Madrid: Signatura 9/7649 legajo 6 c) 1, folio 191-200. Francisco Florido, *Sermón que en la fiesta de Santa Librada hecha en obsequio del Excmo. Señor Presidente Don Antonio Nariño por el ilustre cabildo de la villa de Bogotá, pronunció el padre Franciscano Florido de la Orden de San Francisco, el día 3 de enero de 1812* (Villa de Bogotá: Imprenta de D. Bruno Espinosa, 1812), 4.

47 Florido. *Sermón que en la fiesta de Santa Librada...*, 5.

48 Florido. *Sermón que en la fiesta de Santa Librada...*, 6.

49 Florido. *Sermón que en la fiesta de Santa Librada...*, 6.

las banderas de la Libertad en el Cundinamarca dichoso. Esta es aquella santa por quien reasumimos nuestros derechos, sin que se hubiera experimentado ni la más leve desgracia: esta es aquella por la que salieron victoriosas las tropas cundinamarquesas en la Expedición del Sur: esta es aquella por quien nos hemos formado un Gobierno justo, un Gobierno liberal; y esta es aquella en cuya fiesta solemne se nos enseñaron por primera vez, los deberes del hombre para con su patria<sup>50</sup>.

El nombre de Librada se prestaba para muchas variaciones de la misma palabra: libertad, liberación, liberal, libre o liberada.

En 1813, con el fin de las guerras entre federalistas y centralistas, se celebró la fiesta de la Independencia, iniciando el domingo 18 de julio con un bando, lo que no fue obstáculo para que un mozo de ruana, como narra Caballero, partiera el árbol de la libertad y aparecieran por el barrio de santa Inés multitud de letreros denigrativos contra el presidente Nariño<sup>51</sup>. Al día siguiente, se formaron en la plaza las milicias y las calles se adornaron, plantándose otro árbol donde se había partido el anterior.

El gobierno y la representación nacional marcharon entonces a la iglesia del convento de los hospitalarios en la calle de San Miguel y en procesión llevaron la imagen de santa Librada hasta la Catedral, luego de lo cual hubo iluminación general. El martes 20 de julio, fiesta de la santa, se predicó en la Catedral, con discurso nuevamente del padre Florido, luego de lo cual se celebró un *Te Deum*, finalizando la fiesta con la jura de la Independencia por el presidente, las corporaciones, los prelados, eclesiásticos, colegios, síndico y cabildos en el palacio. El último acto de este simbólico día fue el de la bandera de las milicias patriotas, que Nariño ordenó traer a palacio y luego en presencia de todos le fueron cortadas las armas reales que tenía fijadas<sup>52</sup>.

En 1814 se verificó la misma fiesta, las tropas se formaron en la plaza y el presidente con la representación nacional fueron a la iglesia de San Juan de Dios trayendo a santa Librada hasta la Catedral. El día 20 se predicó la misa en presencia de la imagen sobre la transformación política sufrida el 20 de julio de 1810<sup>53</sup>.

## 5. Jóvenes mártires. Santa Librada y Ricaurte

El 16 de junio de 1814, un año antes, la *Gazeta Ministerial de Cundinamarca* publicaba un discurso de elogio y glorificación del mártir Antonio Ricaurte muerto en la hacienda de San Mateo en los valles de Aragua en la Capitanía General de Venezuela el 25 de marzo de 1814. En el discurso se señalaba cómo el héroe neogranadino había superado a los héroes clásicos, para del Molino, «esta *laudatio* a Ricaurte marca el inicio de la construcción de la heroicidad moderna neogranadina en cuanto que, por un lado, es la constatación del floreci-

50 Florido. *Sermón que en la fiesta de Santa Librada...*, 19.

51 José María Caballero, *Particularidades de Santafé* (Bogotá: Biblioteca Popular de Cultura Colombiana. Publicaciones del Ministerio de Educación de Colombia, 1946), 141.

52 Caballero, *Particularidades...*, 142.

53 Caballero, *Particularidades...*, 166.

miento de la *virtus* republicana autóctona»<sup>54</sup>.

George Lomné reveló la importancia que el mito alrededor del sacrificio de Antonio Ricaurte empezó a tener en las fiestas en honor a la nación, a sus padres, héroes y mártires después del triunfo de Boyacá. Héroes que se convertirán en arquetipos de valores como la valentía, el caso de Ricaurte y el estoicismo, el caso de Policarpa Salavarrieta. El autor cita un homenaje a Bolívar hecho en la parroquia de San Pedro en Antioquia en 1829, en el que se exalta la virtud del mártir neogranadino en una representación efectuada con el mismo guion de la santaferña de 1815: «El pueblo inflamado del regocijo que podía concebir, creía ver reproducido el héroe bogotano que, de este modo tan honroso, salvó su Patria de los tiranos, eligiendo la muerte que ofreció en holocausto sobre las aras de la Independencia»<sup>55</sup>.

Volviendo con santa Librada, en la fiesta del 20 de julio de 1815, Caballero narra:

Se trajo de San Juan de Dios a santa Librada, con toda la ostentación posible; asistió el gobierno provincial; hubo refresco y baile en palacio, en celebración del aniversario de nuestra transformación política. Al baile asistieron 175 señoras, carracas, y adictas al gobierno y otros tantos hombres de la misma opinión. El 20 se celebró el tradicional *Te Deum* por la Independencia en la Catedral y la predicación en presencia de la imagen de santa Librada. El viernes 21, toros y, a la noche comedia con el mismo lujo, y aún más, porque la iluminación fue con esperma. Al principio se dio un monólogo por la niña hija del teniente-gobernador, el ciudadano Ignacio Vargas. Después siguió la comedia de Julio César y se concluyó con otro monólogo de Antonio Ricaurte, el que se sentó en un baúl de pólvora y le pegó fuego por no ser cogido por los godos, por el lado de Caracas, criollo de esta ciudad. ¡Admirable valor!, pero no para imitarlo<sup>56</sup>.

De acuerdo con Almeida, quien ha publicado varios artículos sobre el papel de santa Librada en la Independencia, ese mismo año, los hospitalarios publicaron la «Novena a la gloriosa virgen y mártir santa Librada, patrona, protectora y libertadora de los ciudadanos de la Nueva Granada», redactada por Miguel Antonio Escalante, presbítero de la orden de San Juan de Dios<sup>57</sup>.

Con la llegada del Ejército Expedicionario de Costa Firme a Santafé el 6 de mayo de 1816, la llamada expedición de reconquista concluye el primer ciclo de fiestas dedicadas a santa Librada o al joven mártir Ricaurte en la Independencia Nacional. El 20 julio de ese año, Caballero narró como la fiesta se reemplazó por las ejecuciones en la plaza mayor de Antonio Baraya, destacado militar de la primera república Neogranadina. Caballero inicia el relato del día 20 recordando que es el día de santa Librada y lo concluye así: «¡Virgen Santa, A tu

54 Ricardo del Molino García, «Ricaurte es superior a Leónidas, Escévola y Régulo. El uso político de los héroes grecorromanos en la Primera República colombiana», en *Estudios Filológicos en honor del profesor Enrique Barajas. Aproximaciones Interdisciplinarias a la antigüedad griega y latina*, ed. por Laura Almandós y Ronald Forero (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Universidad de los Andes y Universidad de La Sabana, 2016), 429, 432. Sobre este tema ver: Abel Martínez y Andrés Otálora, «En átomos volando. Antonio Ricaurte y la Construcción de la Imagen de un Héroe-Mártir (1883-1920)», *Americanía* 5 (2017): 103-123.

55 Georges Lomné, «Las ciudades de la Nueva Granada: teatro y objeto de los conflictos de la memoria política (1810-1830)», *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* n.º 21 (1993): 128.

56 Caballero, *Particularidades...*, 188-190.

57 Jaime de Almeida, «¿200 años de olvido? Santa Librada en la memoria de la Independencia», en *Independencia, independencias y espacios culturales. Diálogos de Historia y Literatura*, ed. por Carmen Elisa Acosta, Cesar Ayala y Henry Alberto Cruz (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Asociación de Colombianistas, 2009), 143.



patrocinio me acojo; defiéndenos por tus entrañas de amor!»<sup>58</sup>. Ese mismo año, el Pacificador Morillo celebró solemnemente en la iglesia del convento de Santo Domingo la fiesta en honor a la Virgen de Chiquinquirá, recuperada por los realistas mientras la imagen de santa Librada volvía a la iglesia hospitalaria<sup>59</sup>. Al respecto, y en línea con lo anotado por Caballero, Miramón afirma que una copla popular en la capital durante la ocupación de los expedicionarios reclamaba:

Santa Librada! Santa Librada!  
Yo le pedía y ella me daba  
una moneda por la semana,  
por la semana...<sup>60</sup>.

El autor del aclamado y publicitado discurso en honor a la santa patrona del difícil parto de la Independencia fue juzgado por el tribunal eclesiástico establecido por los expedicionarios, debido a su evidente participación en las ceremonias religiosas de la primera República y en especial las dedicadas a santa Librada. Finalmente, el padre Florido negó dentro del proceso la impresión del sermón, aunque sí admitió haber jurado la independencia<sup>61</sup>.

## 6. Fiestas patrias

Luego del triunfo de Boyacá en 1819, la proclamación de la República de Colombia y la promulgación de la Constitución, la fecha del 20 de julio es tempranamente olvidada, siendo reemplazada por la del 7 de agosto como la del logro de la Independencia. La memoria de santa Librada siguió activa en la República de Colombia. El antiguo convento dominico de Nuestra Señora de las Aguas, que había sido convertido en hospital en 1801 durante la epidemia de viruela, y donde se acuarteló el Batallón de las Milicias de Pardos en 1810, se llamó Hospital Militar de santa Librada después de 1819<sup>62</sup>. Mediante Decreto del 29 de enero de 1823 de Francisco de Paula Santander, se estableció en Cali un colegio republicano que se llamó Santa Librada,<sup>63</sup> en conmemoración del día en que hizo su revolución la antigua Nueva Granada, el día de santa Librada.

De acuerdo con Sandra Rodríguez, «los festejos patrios se iniciaban regularmente con rituales religiosos que influyeron, de manera decisiva, durante el periodo, en la conformación de una memoria patriótica»<sup>64</sup>. En efecto, en la celebración religiosa del Centenario de

58 Caballero, *Particularidades...*, 239.

59 Más información sobre Santa Librada y sus ciclos festivos en los siglos XIX y XX ver: Jaime de Almeida, «Santa Librada, en las vísperas del Bicentenario», *Revista Historia y Espacio*, n.º 33 (2009).

60 Alberto Miramón, «La poesía patriótica en la época del Terror», *Thesaurus* XXI, n.º 2 (1966): 322.

61 Roger Pita Pico, «El cura Francisco Antonio Florido y su aporte al proceso de Independencia de Colombia: aproximaciones a las facetas de un patriota integral», *ILU. Revista de Ciencias de las Religiones*, n.º 22 (2017): 311.

62 Hugo Sotomayor, *Guerras, enfermedades y médicos en Colombia* (Bogotá: Escuela de Medicina Juan N. Corpas, 1997), 202-203.

63 John Lane Young, *La Reforma Universitaria de la Nueva Granada (1820-1850)* (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional e Instituto Caro y Cuervo, 1994), 48.

64 Sandra Patricia Rodríguez Ávila, *Memoria y Olvido: usos públicos del pasado en Colombia, 1930-1960* (Bogotá: Universi-

la Independencia Nacional, en la que reaparece santa Librada, el canónigo de la catedral de Bogotá Rafael María Carrasquilla afirmó sobre la relación entre patria y religión: «La Iglesia fue la civilizadora de nuestra Nación, la libertadora de nuestra Patria, la fundadora de nuestra República»<sup>65</sup>.

Santa Librada desapareció luego de 1815, reapareció luego de la Independencia en la vicepresidencia de Santander con el Colegio de santa Librada de Cali, volvió a escena durante la presidencia de Santander en la Nueva Granada a partir de 1831 y se efectuaron periódicamente sus procesiones entre 1835 y 1837<sup>66</sup>. Durante la presidencia de Pedro Alcántara Herrán, entre 1842 y 1845, se celebró la procesión de santa Librada<sup>67</sup>. En 1849 y 1850, durante la presidencia del liberal José Hilario López, la fiesta del 20 de Julio tuvo entre otras actividades, la procesión nocturna de santa Librada desde la iglesia de Las Nieves hasta la catedral:

La imagen lucía vistosamente adornada entre ángeles, en una mano lleva una corona de laurel y en la otra la banda tricolor; precedida por un carro triunfal ocupado por tres señoritas, en alusión a las tres repúblicas que Bolívar libertó. Santa Librada era la patrona de los artesanos, autores del triunfo liberal y por consiguiente toma sitio de honor al lado del presidente y sus secretarios. La procesión se extendió por cuatro cuadas, en la que participaron miembros de la sociedad de artesanos, alumnos del Colegio Militar, del Espíritu Santo y de la Concordia y un gran número de patriotas [...]. La imagen de la santa se colocó en la gran galería de la casa municipal, se entonaron canciones patrióticas y discursos del coronel Vicente Piñerez y de Emeterio Heredia dirigente de los artesanos, quien resalta tres cosas: la concepción de los próceres como padres de la patria, la relación entre religión y la Independencia y la exhortación a la unidad como tributos a los padres de la patria.<sup>68</sup>

En medio de los conflictos armados del siglo XIX, santa Librada aparece y desaparece de acuerdo con las circunstancias, Rodríguez registra datos dispersos de la procesión en 1855<sup>69</sup>, 1866, 1867 y 1869<sup>70</sup>.

En la presidencia de Manuel Murillo Toro se promulgó la Ley 60 del 8 de mayo de 1873 «Sobre la celebración del aniversario de la Independencia Nacional», en cuyo artículo primero se estipulaba: «Declárase día festivo para la República el 20 de julio, como aniversario de la proclamación de la Independencia nacional en 1810», y en el segundo se destinaba una partida anual de dos mil pesos para la celebración de esta fiesta patriótica<sup>71</sup>. Entre 1870 y 1874 se regularizó la procesión de santa Librada<sup>72</sup>.

dad Nacional de Colombia, Universidad del Rosario, 2017), 111.

65 Alexander Pereira Fernández, «Cachacos y guaches: la plebe en los festejos bogotanos del 20 de julio de 1910», *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* 38, n.º 1 (2011): 90.

66 Rodríguez, *Memoria y Olvido...*, 111

67 Rodríguez, *Memoria y Olvido...*, 111

68 Oscar Blanco Mejía, «Fiesta y Patria durante la Regeneración en Colombia. Santander (1886-1899)», *Historia 2.0* II, No 3 (2012): 44.

69 Rodríguez encuentra en la Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA) un panegírico de Santa Librada, predicado en la Catedral de Bogotá el 20 de julio de 1855 y escrito por Paulino A. Olivos, en el cual nombra a la santa como Wildeforte. Rodríguez, *Memoria y Olvido...*, 113.

70 Rodríguez, *Memoria y Olvido...*, 111

71 República de Colombia-Congreso de los Estados Unidos de Colombia. Ley 60 de 1873 (8 de mayo) «Sobre celebración del aniversario de la Independencia Nacional» (*Diario Oficial* No. 854, Bogotá, 16 de mayo de 1873), 1.

72 Rodríguez, *Memoria y Olvido...*, 113.

Durante la «Hegemonía Conservadora» (1886-1930), la santa virgen Librada desaparece de los desfiles por la relación que tuvo con los gremios de artesanos<sup>73</sup>. No obstante, la podemos encontrar en las fiestas patrias del Centenario de la Independencia en 1910, presentándose en cinco ocasiones más hasta 1920<sup>74</sup>. Durante los años veinte se realizó la procesión. Por ejemplo, el 20 de julio de 1928, se llevó a cabo un acto típico de las fiestas patrias de la última década de la Hegemonía Conservadora, en el cual se registró una gran participación de los escolares en actos literarios, desfiles, jura a la bandera en la plaza, ofrendas florales y cantos masivos del himno nacional. Para el caso particular de santa Librada su antiguo uso taumatúrgico resurge, se combina con el ejercicio de la beneficencia pública en el marco de la fiesta de la Independencia Nacional:

En el dormitorio de niños pobres de la Cruz Roja de una sala que llevará el nombre de santa Librada, y colocación del retrato de la imagen. La Junta de Festejos obsequiará a los niños vestidos y abrigos, y uno de sus miembros, el doctor Pedro Peña, les manifestará el significado de la fecha que se conmemora<sup>75</sup>.

Entre 1930 y 1934 con el ascenso de los liberales al poder, se hicieron modificaciones en el recorrido de la procesión de santa Librada, incluyendo la iglesia de La Veracruz, panteón nacional de la Independencia en donde se encuentra el Cristo de los Mártires, se desplaza luego al parque de los Mártires<sup>76</sup>, frente a la iglesia del Voto Nacional y la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional.

En el primer año de gobierno del general Gustavo Rojas Pinilla, la procesión de santa Librada y del Cristo de los Mártires pasó al 18 de julio porque en la fecha en que tradicionalmente se había realizado se programó un desfile militar en honor al presidente. En 1954 se realizó la procesión el 19 de julio, pero el desfile militar y los honores al general desplazaron los actos religiosos en la agenda de festejos patrios, así como la importancia de sus asistentes<sup>77</sup>.

Santa Librada estará presente en las celebraciones y desfiles hasta 1959 (figura 4). En 1960, Sesquicentenario de la Independencia Nacional, la procesión se convirtió en un desfile de los descendientes de los próceres, el batallón Guardia Presidencial, la Escuela Militar de Cadetes, la Academia Colombiana de Historia, la Sociedad Bolivariana y el Cristo de los Mártires<sup>78</sup>, mientras la santa virgen y mártir Librada, patrona de los partos difíciles y de la Independencia pasaba al Museo Casa del Florero, organizado por la Academia Colombiana de Historia con la participación de Luis Alberto Acuña. El Concilio Vaticano Segundo<sup>79</sup>, re-

73 Blanco, «Fiesta y Patria durante la Regeneración en Colombia. Santander (1886-1899)», 51.

74 Rodríguez, *Memoria y Olvido...*, 113.

75 Marcos González Pérez, *Ceremoniales, fiesta y nación. Bogotá: Un escenario* (Bogotá: Intercultura Colombia, 2012), 325.

76 Rodríguez, *Memoria y Olvido...*, 117.

77 Rodríguez, *Memoria y Olvido...*, 125.

78 Rodríguez, *Memoria y Olvido...*, 133-134.

79 Almeida sostiene que una de las posibles causas de su desaparición es este Concilio. Jaime de Almeida. «Santa Librada, patrona del día 20 de julio, en el Primer Centenario de la Independencia de Colombia», en *Actas del XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles. 200 años de Iberoamérica (1810-2010)*, ed. por Eduardo Rey Tristán y Patricia Calvo González (Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 2010), 386 y Almeida y Gamboa. ¡Santa Libertad!... Ver también: Jaime de Almeida, «Santa Librada y la Academia Colombiana de Historia», *Boletín de Historia y Antigüedades* n.º 858 (2014): 219-242. En 1962, Santa Librada es reemplazada por la Virgen de la Asunción como patrona de la diócesis de Sigüenza. Martínez Gómez-Gordo, «Santa Librada...», 12.

unido en aquellos años, también propicio la desaparición de la virgen mártir, patrona de los partos difíciles, incluido el más difícil de todos, la Independencia.

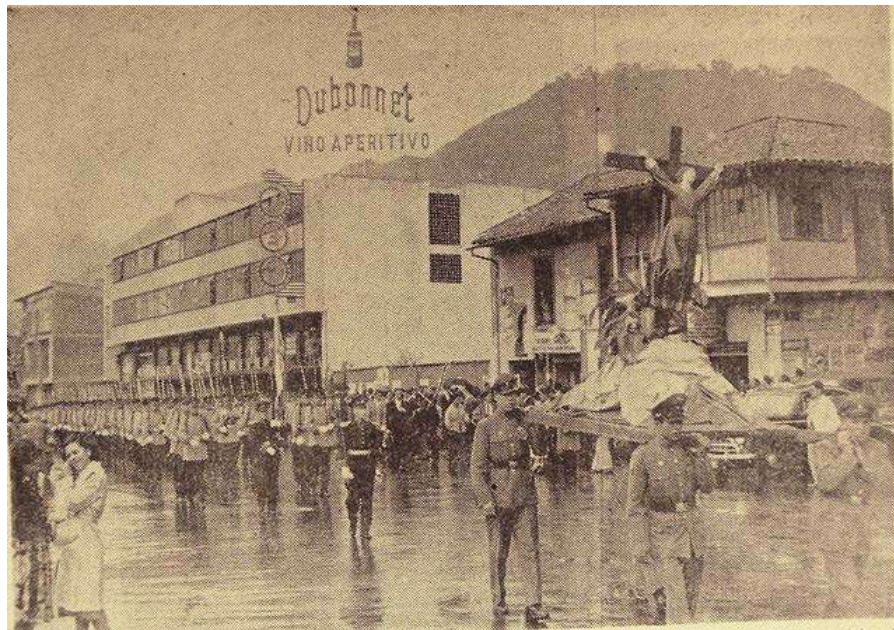


**Figura 4.** Procesión de santa Librada entrando a la plaza de Bolívar por la carrera 7.<sup>a</sup> de Bogotá, julio de 1954 (*El Espectador*).

**Fuente:** Marcos González Pérez, *La Fiesta en Colombia* (Bogotá: Credencial Historia, 2017), 17.

## Conclusiones

El culto paleocristiano de santa Librada tiene una amplia difusión en el norte de la península ibérica y en la región de Aquitania. Su culto está relacionado con el camino de Santiago y con el inicio de la reconquista de la península en Asturias. El traslado de las reliquias de la virgen y mártir a la catedral de Sigüenza oficializan la devoción a la santa, a donde fue llevada por los benedictinos, quienes son la primera orden monástica dedicada de lleno a la atención de los enfermos y de los peregrinos del medieval camino jacobeo. Desde el inicio del culto, las cualidades taumatúrgicas relacionadas con atención de los partos difíciles, por su leyenda, problemas de esterilidad y dificultades en el matrimonio, acompañaron la devoción a la figura de santa Librada.

Durante el Renacimiento y por patrocinio de un canónigo cercano al emperador Carlos V, se construyó en la catedral de Sigüenza un altar-relicario en honor a la virgen mártir. En las pinturas, que contienen escenas de la vida de las hermanas de la santa, se incluye también una alegoría a los trabajos de Hércules, figura mitológica que paso a ser uno de los símbolos asociados a la monarquía de los Austrias, y en especial del emperador.



El paso de su imagen y culto a América se debe a Diego Ladrón de Guevara (1641-1718) nombrado obispo de Panamá, ciudad a la que llegó en 1693. Ladrón de Guevara había sido canónigo en Sigüenza de donde trasplanta la devoción, ya que solicita a Sigüenza una reliquia para honrar a la santa en la catedral de la ciudad de Panamá que se encontraba en construcción. El obispo Ladrón de Guevara tuvo un importante recorrido por varias diócesis y provincias americanas por donde dispersó el culto a santa Librada. En Quito, una escultura permanece aún en la iglesia del convento de La Concepción en la esquina de la Plaza Grande como recuerdo del paso del obispo- virrey. En Lima, la iglesia de santa Liberata, queda como testigo del paso de Ladrón de Guevara, quien además fue un gran promotor de la orden hospitalaria americana de los betlemitas. En Panamá se sigue celebrando, en la villa de Las Tablas, a la santa virgen Librada, y en 2006, el obispo de Sigüenza donó una reliquia de la santa virgen y mártir.

La introducción y difusión de su devoción en Nueva Granada se relaciona con la inauguración de un nuevo convento hospital de la orden de San Juan de Dios en Santafé en 1723, a donde llega una imagen quiteña de la santa crucificada, la cual se puso en uno de los altares laterales de la nueva iglesia del hospital, en donde conservó las cualidades taumatúrgicas como intercesora de las mujeres en los partos difíciles, problemas en el matrimonio y contra la esterilidad.

En el marco de las fiestas de santa Librada en honor a la Independencia de la primera república neogranadina, se recurre a esta protomártir de la iglesia por la azarosa coincidencia de la celebración de su fiesta el mismo día de la proclamación de la Junta en Santafé y por el evidente parecido fonético de su nombre Librada (Liberara) con la Libertad (Independencia), haciendo similares en el discurso, las características de la leyenda medieval de santa Librada con el advenimiento de la nueva República. Durante el siglo XIX y XX, santa Librada retornará esporádicamente a su lugar en las procesiones y en la memoria patria del 20 de julio, como fiesta de la Independencia Nacional.

Con la aparición de los protomártires de Colombia a partir de 1815, la Nueva Granada adquiere unos mártires propios, Antonio Ricaurte y Atanasio Girardot, galería de mártires que la reconquista del Ejército Expedicionario de Costa Firme engrosaría. Las características y la representación del primer acto en honor al héroe Antonio Ricaurte, un año después de su sacrificio en la hacienda de San Mateo, revela los significados y semejanzas entre dos jóvenes mártires sacrificados por la causa de la Libertad (Librada y Ricaurte). Lo que empezaría a ocurrir con la imagen de Antonio Ricaurte a partir de allí, no hace sino confirmar las similitudes entre estas dos historias construidas en el inicio de la República.

La memoria de los héroes militares triunfantes reemplaza a la del rey y enmascara las figuras de los primeros mártires como Ricaurte y de los santos asociados a la Independencia como Librada. Unos y otros aparecerán a lo largo de la historia republicana del país durante dos siglos, de acuerdo con la instrumentalización de la memoria política que requiera el régimen gobernante en el momento.

El culto a santa Librada continúa en el siglo XIX. Mientras en la Nueva Granada es



vista como un símbolo de la Independencia, en la España de la restauración absolutista, Fernando VII y su tercera esposa peregrinaron a Sigüenza para que la santa les concediera el anhelado heredero de la corona, la santa mantenía sus cualidades taumatúrgicas como intercesora de las mujeres estériles, con problemas matrimoniales y para el buen parto. En 1962, la santa patrona de la antigua diócesis de Sigüenza, ahora Sigüenza-Guadalajara, es reemplazada por la Virgen de la Asunción, dentro de los cambios en el santoral realizados por el Concilio Vaticano Segundo, misma época en que desaparece su culto republicano en Colombia.

Hoy la imagen de santa Librada se encuentra desacralizada en la Casa del Florero como simbólica pieza del Museo de la Independencia. Su relación antigua con las mujeres que daban a luz o esperaban ser madres, su relación con el convento-hospital de San Juan de Dios y la llegada de este culto a Santafé en el siglo XVIII son temas aun por explorar.

## Referencias

### Fuentes primarias

Anónimo. *Novena a la gloriosa virgen y mártir Santa Librada o Wilge-Forte, abogada de quitar los pensamientos tristes, y afligidos. Patrona de la Santa Catedral de la ciudad de Sigüenza, y su Obispado*. Córdoba: en la oficina de Don Juan Rodríguez de la Torre, Calle de la Librería, 1785.

Caballero, José Maria. *Particularidades de Santafé*. Bogotá: Biblioteca Popular de Cultura Colombiana, publicaciones del Ministerio de Educación de Colombia, 1946.

De Nursia, Benito. *Regla de nuestro padre San Benito*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 2000.

De Peralta Barnuevo y Rocha, Pedro. *Imagen política del gobierno del Excmo Señor [sic] D. Diego Ladrón de Guevara, Obispo de Quito, Virrey ... de los Reynos del Perú, Tierra firme y Chile*. Lima: por Jerónimo de Contreras, 1714.

Díaz Cayuelas, Joseph. *Breve resumen de las glorias de la Virgen y Mártir Santa Librada, patrona de la Santa Iglesia Catedral de Sigüenza y su obispado con el modo de hacer su Novena, para alcanzar del Señor, por intersección de la Santa, las gracias que se desean*. Murcia: Por Joseph Díaz Cayuelas, impresor de la ciudad, en frente de San Francisco, 1732.

Florido, Francisco. *Sermón que en la fiesta de Santa Librada hecha en obsequio del Excmo. Señor Presidente Don Antonio Nariño por el ilustre cabildo de la villa de Bogotá, pronunció el padre Franciscano Florido de la Orden de San Francisco, el día 3 de enero de 1812*. Villa de Bogotá: Imprenta de D. Bruno Espinosa, 1812.

### Estudios Históricos

Real Academia de la Historia (RAH), Madrid: Signatura 9/7649 legajo 6 c) 1, folio 191-200

República de Colombia-Congreso de los Estados Unidos de Colombia. Ley 60 de 1873 (8 de mayo) «Sobre celebración del aniversario de la Independencia Nacional». *Diario Oficial* n.º 854, Bogotá, 16 de mayo de 1873.

### Fuentes secundarias

Blanco Mejía, Oscar. «Fiesta y Patria durante la Regeneración en Colombia. Santander (1886-1899)». *História 2.0* II, n.º 3 (2012): 37-56.

Carrascal Corbera Eulàlia. «Apologia de l'anorèxia i la bulímia. Treball d'investigació sobre la cara més desconeguda d'una patologia endèmica». Tesis de Grado en Periodismo. Universidad Autónoma de Barcelona, 2018.

Contreras, Adrián. «*In Ligno Facta*. Artes escultóricas de los siglos XVII y XVIII en Colombia». Tesis doctoral. Universidad de Granada, Doctorado en Historia y Artes, Departamento de Historia del Arte, 2017.

De Almeida, Jaime. «¿200 años de olvido? Santa Librada en la memoria de la Independencia». En *Independencia, independencias y espacios culturales. Diálogos de Historia y Literatura*, editado por Carmen Elisa Acosta, Cesar Ayala y Henry Alberto Cruz, 139-162. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Asociación de Colombianistas, 2009.

\_\_\_\_\_. «Santa Librada, en las vísperas del Bicentenario». *Revista Historia y Espacio*, n.º 33 (2009).

\_\_\_\_\_. «Santa Librada, patrona del día 20 de julio, en el primer centenario de la Independencia de Colombia». En *Actas del XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles. 200 años de Iberoamérica (1810-2010)*, editado por Eduardo Rey Tristán y Patricia Calvo González, 382-395. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 2010.

\_\_\_\_\_. «Um lugar de memória e de esquecimento: Santa Librada, padroeira da Independência da Colômbia». *Revista Brasileira de História* 3, n.º 61 (2011): 41-61.

\_\_\_\_\_. «Santa Librada y la Academia Colombiana de Historia». *Boletín de Historia y Antigüedades* n.º 858 (2014): 219-242.

De Almeida, Jaime y William Gamboa. ¡Santa Libertad! Memoria y olvido de una imagen femenina de la Independencia. Bogotá: Ministerio de Cultura, Museo de la Independencia-Casa del Florero, Sociedad de Mejoras y Ornato de Bogotá, 2009.

Del Molino García, Ricardo. «Ricaurte es superior a Leónidas, Escévola y Régulo. El uso po-

- lítico de los héroes grecorromanos en la Primera República colombiana». En *Estudios Filológicos en honor del profesor Enrique Barajas. Aproximaciones Interdisciplinarias a la antigüedad griega y latina*, editado por Laura Almandós y Ronald Forero, 419-438. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Universidad de los Andes y Universidad de La Sabana, 2016.
- Díaz Tena, María Eugenia. «La vida de Santa Librada y su fuente medieval». *Culturas Populares* n.º 8 (2009): 1-22.
- Estebaranz, Ángel Justo. «Las donaciones a España del obispo de Quito don Diego Ladrón de Guevara». *Artigrama* n.º 24 (2009): 225-234.
- Fernández García, Joaquín, Rodrigo Fernández Alonso y José Martínez González. «Oraciones para la salud humana y animal en la poesía popular asturiana». En *Actes del II Conceyu Internacional de Lliteratura Asturiana*, editado por Academia de la Llingua Asturiana, 105-160. Oviedo: Academia de la Llingua Asturiana, 2007.
- Gélis, Jacques. «Le cuite de Santa Librada a Sigüenza: Patronage urbain et emblématique impériale». *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares* 51, n.º 1 (1996): 221-239.
- \_\_\_\_\_. «Reliquias y cuerpos miraculados». En *Historia del Cuerpo* vol. I., coordinado por Alain Corbin, Jean Jacques Courtine y Georges Vigarello, 83-104. Madrid: Taurus, 2005.
- Gentile, Margarita E. «Ciento nueve años después de “La Cruz en América”». En *Los crucificados, religiosidad, cofradías y arte*, editado por Francisco Javier Campos y Fernández de Sevilla, 997-1014. San Lorenzo del Escorial: Real Centro Universitario Escorial-María Cristina, 2010.
- González Pérez, Marcos. *Ceremoniales, fiesta y nación. Bogotá: Un escenario*. Bogotá: Intercultura Colombia, 2012.
- \_\_\_\_\_. *La Fiesta en Colombia*. Bogotá: Credencial Historia, 2017.
- Lomné, Georges. «Las ciudades de la Nueva Granada: teatro y objeto de los conflictos de la memoria política (1810-1830)». *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* n.º 21 (1993): 114-135.
- López Herrero, Luis-Salvador. «Anorexia: comer nada. Una perspectiva psicoanalítica». *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría* XIX, n.º 72 (1999): 599-608.
- Martínez Garnica, Armando. «La reasunción de la soberanía por las juntas de notables en el Nuevo Reino de Granada». En *1808: la eclosión juntera en el mundo hispano*, coordinado por Manuel Chust, 286-333. México: Fondo de Cultura Económica, El Colegio de México, 2007.

- Martínez Gómez-Gordo, Juan A. «Santa Librada, virgen y mártir (revisión de su hagiografía, iconografía y culto)». *Anales Seguntinos* n.º 12 (1996): 7-89.
- Martínez Martín, Abel y Andrés Otálora. «En átomos volando. Antonio Ricaurte y la construcción de la imagen de un héroe-mártir (1883-1920)». *Americanía* 5 (2017): 103-123.
- Miramón, Alberto. «La poesía patriótica en la época del Terror». *Thesaurus* XXI, n.º 2 (1966): 301-330.
- Moreno Egas, Jorge y Nancy Morán Proaño. *Historia del antiguo Hospital San Juan de Dios* Tomo I. Quito: Museo de la Ciudad, 2012.
- Nieto Jiménez, Marcos. *Santa Librada. Lo que se esconde detrás*. Guadalajara (España): Aventura Gráfica, 2017.
- Ocampo López, Javier. *El proceso ideológico de la emancipación en Colombia*. Bogotá: Planeta, 1999.
- Pereira Fernández, Alexander. «Cachacos y guaches: la plebe en los festejos bogotanos del 20 de julio de 1910». *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* 38, n.º 1 (2011): 79-108.
- Pita Pico, Roger. «El cura Francisco Antonio Florido y su aporte al proceso de Independencia de Colombia: aproximaciones a las facetas de un patriota integral». *’ILu. Revista de Ciencias de las Religiones* 22 (2017): 301-322.
- Rodríguez Ávila, Sandra Patricia. *Memoria y Olvido: usos públicos del pasado en Colombia, 1930-1960*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Universidad del Rosario, 2017.
- Sanz Hermida, Jacobo. «“Una vieja barbuda que se dice Celestina”: Notas acerca de la primera caracterización de Celestina». *Celestinesca* 18 (1994): 17-33.
- Sotomayor, Hugo. *Guerras, enfermedades y médicos en Colombia*. Bogotá: Escuela de Medicina Juan N. Corpas, 1997.
- Spranger, Peter. *Der Geiger von Gmünd: Justinus Kerner und die Geschichte einer Legende*. Heidelberg: Stadtarchiv, 1991.
- Vallín Rodolfo y Vargas Murcia Laura. *Iglesia de San Juan de Dios*. Bogotá: Arquidiócesis de Bogotá, 2004.
- Vargas, José María. *Historia de la Iglesia en el Ecuador durante el patronato español*. Quito: Editorial Santo Domingo, 1962.

Young, John Lane. *La Reforma Universitaria de la Nueva Granada (1820–1850)*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional e Instituto Caro y Cuervo, 1994.

Zawadzky, Alfonso. «Fr. Francisco Antonio Florido». *Repertorio Boyacense* 7, n.º 75 (1925): 85-90.



# Estudios históricos

## La Reforma Universitaria en la Institución Rosalina. El caso de la Universidad Autónoma de Sinaloa, 1966-1969

The University Reform at the Rosalina Institution.  
The case of the Autonomous University of Sinaloa,  
1966-1969

Recibido: 16 de agosto de 2020

Aceptado: 18 de mayo de 2021

DOI: 10.22517/25392662.24431

pp. 26-47

**Sergio Arturo Sánchez Parra<sup>1</sup>**

ssanchez\_parra@uas.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0001-9036-1464>

**Anderson Paul Gil Pérez<sup>2</sup>**

anderson.gil@uas.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-9741-4220>

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



1 Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Guadalajara, México. Se desempeña como profesor e investigador de tiempo completo titular C adscrito a la Facultad de Historia de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel I y del Cuerpo Académico de Historia Socio Cultural de la institución en donde labora.

2 Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Sinaloa, México y Maestro en Historia por la misma institución; licenciado en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario por la Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia) e integrante del grupo de investigación Políticas, Sociabilidades y Representaciones Histórico-Educativas (PSHORE, categoría A-MINCIENCIAS).



## Resumen

El presente artículo explica los procesos históricos que se desarrollaron en la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) en el periodo de la Reforma Universitaria a mediados de los años sesenta del siglo xx. Se propone que esta serie de reformas fueron inspiradas en el Manifiesto Liminar de la Universidad de Córdoba, Argentina, en 1918, con sus particulares adaptaciones al contexto regional de México. De ahí que los cambios académicos y administrativos impulsados por la Federación de Estudiantes Universitarios Sinaloenses (FEUS), con el aval de la rectoría de Rodolfo Monjaraz Buelna (1966-1970), hayan fortalecido dimensiones como la autonomía universitaria, el cogobierno, la vinculación de la UAS con la sociedad y la modernización académica.

**Palabras clave:** Manifiesto Liminar, Reforma Universitaria, FEUS, UAS, México

## Abstract

This article explains the historical processes that took place at the *Universidad Autónoma de Sinaloa* (UAS) in the period of the University Reform in the mid-sixties of the 20th century. It is proposed that this series of reforms were inspired by the Liminal Manifesto of the *Universidad de Córdoba*, Argentina, in 1918, with its particular adaptations to the regional context of Mexico. Hence, the changes academic and administrative promoted by the *Federación de Estudiantes Universitarios Sinaloenses* (FEUS), with the endorsement of the rectory of Rodolfo Monjaraz Buelna (1966-1970), have strengthened dimensions such as university autonomy, co-government, the linking of the uas with society and academic modernization.

**Keywords:** Limit Manifesto, University Reform, FEUS, UAS, Mexico

## Introducción

Entre 1966 y 1969 se desarrolló el periodo conocido como la Reforma Universitaria en la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). Inició en 1966 con la huelga estudiantil contra el rector Julio Ibarra Urrea, liderada por el Directorio Estudiantil, y culminó con la publicación del Manifiesto el 7 de abril en 1972. El Manifiesto significó una ruptura con el discurso de autonomía, cogobierno universitario y reforma a los planes, programas de estudio y los procesos de enseñanza-aprendizaje al interior de la también llamada Casa Rosalina. Su difusión representó un lenguaje político radical que convocó a la lucha armada y a una universidad militante. La Reforma Universitaria adoptó algunos de los postulados del Manifiesto Liminar de Córdoba en Argentina de 1918, siendo estos sus principales fundamentos.

Los estudiantes y profesores de la UAS experimentaron un proceso de transformación que se concretó en exigencias de mayor coparticipación en el gobierno universitario. Este proceso que fue liderado por la Federación de Estudiantes Universitarios de Sinaloa (FEUS) también demandó reformar los planes de estudio, así como los programas de las escuelas preparatorias que integraban la UAS; de igual manera, se pidió mayor articulación entre la actividad académica y las dinámicas de extensión mediante programas como el Servicio Social y acciones que estuvieran encaminadas a mejorar las condiciones de vida de los sectores

populares de Sinaloa. Es posible considerar que estas demandas estudiantiles y profesoraes tuvieron como fuente de inspiración, entre otros procesos, la experiencia del Manifiesto de Córdoba, Argentina en 1918.

A partir de lo anterior, esta propuesta de artículo presenta una revisión a los principales itinerarios históricos de la llamada Reforma Universitaria en la UAS entre 1966 y 1969. El orden expositivo se desarrolla con cuatro ejes. El primero, retoma la importancia del Manifiesto Liminar de Córdoba para las universidades latinoamericanas a lo largo del siglo xx. El segundo, explora el contexto histórico y social de los años sesenta como una década clave en el pasado de la juventud tanto a escala planetaria como nacional y local. El tercero, contempla algunos de los más significativos cambios institucionales de la UAS en esta etapa. Por último, se recogen fragmentos del periplo del activismo estudiantil dirigido por las Sociedades de Alumnos y la FEUS en el periodo de estudio. Para terminar, se proponen unas breves conclusiones que evitan clausurar el tema y convocan a profundizar en el mismo.

### El Manifiesto Liminar de Córdoba de 1918 y su importancia en los años sesenta

El 21 de junio de 1918 apareció el Manifiesto Liminar en la *Gaceta Universitaria* de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, firmado por la Junta Directiva de la Federación de Universitarios de Córdoba (FUC). En poco tiempo este documento se convirtió en un referente para la movilización estudiantil continental. La incidencia de estos postulados trascendió en época y espacio, dejando principios fundamentales de la defensa de la Universidad Latinoamericana como la autonomía universitaria, la libertad de cátedra, el cogobierno, la gratuidad educativa, la vinculación de la Universidad con la búsqueda de soluciones sociales, y especialmente el rechazo a cualquier forma de autoritarismo político o económico que intentará manipular el sentido de la Universidad<sup>1</sup>.

Además de una renovación de la relación entre sociedad y universidad, la Reforma de Córdoba contemplaba dimensiones como la búsqueda de que las comunidades universitarias fueran útiles a los procesos de cambio y democratización de los países latinoamericanos; libertad de cátedra como una necesidad para que el conocimiento fuera dinámico y atendiera los problemas pertinentes y no los rentables; una declarada oposición al imperialismo de Estados Unidos; y la participación de los estudiantes en el cogobierno universitario, una medida que aportó una visión novedosa e interesada en las transformación de las universidades. La esencia de la reforma fue subvertir los esquemas obsoletos y reconfigurar universidades al

<sup>1</sup> Álvaro Acevedo Tarazona y Rolando Malte Arévalo, «Movimiento estudiantil y gobernabilidad universitaria en Colombia: 1910-1972», en *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*, ed. por Renate Marsiske, vol. 5 (México: IISUE-UNAM, 2017), 209-47, [http://132.248.192.241:8080/jspui/handle/IISUE\\_UNAM/316](http://132.248.192.241:8080/jspui/handle/IISUE_UNAM/316). Álvaro Acevedo Tarazona, «A cien años de la reforma de Córdoba, 1918-2018. La época, los acontecimientos, el legado», *Historia y Espacio* 7, n.º 36 (2011): 1-14, <https://doi.org/10.25100/hye.v7i36.1784>. Álvaro Acevedo Tarazona y Andrés David Correa Lugos, «Un siglo del Manifiesto Liminar: acción política y rebeldía en Defensa de la Universidad colombiana», *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 20, n.º 30 (2018): 53-66, <https://doi.org/10.19053/01227238.7874>

servicio de las naciones y sociedades latinoamericanas<sup>2</sup>. Las tesis del documento cordobense, al tiempo que propusieron demandas sobre los fines de la Universidad, implicaron nuevas dimensiones sobre las formas de ser de los actores sociales que la lideraron: los jóvenes. Unos estudiantes comprometidos con el cambio de la sociedad y con la transformación de su país<sup>3</sup>.

Con el paso del tiempo, los movimientos estudiantiles latinoamericanos asumieron los principios de Córdoba como las banderas de lo que debería ser la Universidad. En su agenda de debate frente a los poderes políticos nacionales o regionales pusieron como puntos nodales: la autonomía universitaria y la participación estudiantil. Las universidades deberían ser incluyentes y propositivas frente a las complejas y diversas realidades nacionales y regionales, pero sobre todo atender dichos problemas: explicarlos y buscar alternativas. Una universidad sustentada en «el pensamiento crítico, analítico e independiente» que superara la visión de una Universidad del pasado, de una Universidad en la que se promovía «el conformismo y el atraso»<sup>4</sup>.

El peso de la Reforma de Córdoba sobre los movimientos estudiantiles ha mantenido incluso una marca sobre la recurrencia de los repertorios de acción colectiva (protestas universitarias), así como en la defensa de la autonomía universitaria y el cogobierno como las dos demandas principales, de carácter innegociable<sup>5</sup>. Esta característica convoca a pensar la Reforma de Córdoba, 1918, como una suerte de principios sobre el deber ser del quehacer universitario que trascienden las épocas y que considerados en ese sentido fueron cruciales en la promoción y desarrollo de la Reforma Universitaria en la UAS entre 1966 y 1969, en Sinaloa, México.

## El contexto histórico social de la Reforma Universitaria en la UAS

Las transformaciones internas de una institución de educación superior no son obra de la casualidad. A la par de las condiciones internas que en un momento influyen en la búsqueda de cambios, son importantes las situaciones que cursa la sociedad en la cual están insertas las universidades. Los años sesenta fue un periodo de cambios en lo sociocultural y lo político. Diversas ideologías auspiciaron el activismo político de miles de alumnos en México y el mundo. Una época de florecimiento de las utopías revolucionarias en la sociedad influenciadas por el discurso emanado de la Revolución cubana o por el nacimiento de un movimiento cultural (con dimensiones filosóficas, artísticas, musicales y literarias), como el *boom* latinoamericano.

---

2 Carlos Tünnerman Berheim, «La Reforma Universitaria de Córdoba», *Educación Superior y Sociedad* 9, n.º 1 (1998): 104.

3 Andrés Donoso Romo y Rafael Contreras Mühlenbrock, «La dimensión social del movimiento estudiantil de Córdoba en 1918», *Izquierdas*, n.º 33 (2017): 42–65.

4 María Galindo, «El Manifiesto Liminar y su vigencia en la realidad latinoamericana», *Revista Entornos* 31, n.º 1 (2018): 50.

5 Andrés Donoso Romo, «Movimientos estudiantiles en América Latina (1918-2011): aproximación historiográfica a sus rasgos compartidos», *Revista Brasileira de História* 40, n.º 83 (2020): Epub.

La población mundial llegó a 3500 millones de habitantes. Estados Unidos llegó a tener 70 millones de jóvenes, de los cuales 850 000 de los llamados *baby boomers* pasaron por las aulas universitarias<sup>6</sup>. Son importantes estos datos poblacionales dado que la juventud sería el nuevo actor que haría uso del espacio público político en todo el orbe. No hay duda de que las Universidades fueron el escenario privilegiado para recibir y debatir las nuevas (o reconfiguradas) ideas acerca de lo social y lo político del modelo de Estado, pero también de la organización social y cultural<sup>7</sup>. Las universidades se convirtieron en «cajas de resonancia» de los problemas de las comunidades y, por ende, en espacios en donde se formularon proyectos educativos y políticos (algunas veces subversivos). El establecimiento se confrontó con arrojo y sin descanso porque el objeto de debate era el presente y el futuro, de los jóvenes universitarios y de la sociedad en su conjunto<sup>8</sup>. La expansión de la matrícula universitaria, fenómeno universal en los años sesenta y setenta, permitió que las ideas que se promovieran en las universidades llegaran a una porción mucho más amplia de la sociedad, entre las cuales se encontraba la noción de progreso y movilidad social a través de la educación misma, un camino para ascender a la clase media o para fortalecer su posición<sup>9</sup>.

**Tabla 1.** Evolución de las tasas brutas de escolarización universitaria en América Latina, 1950-1960

| País        | 1950 | 1960 | 1970 | 1980 |
|-------------|------|------|------|------|
| Argentina   | 5,2  | 11,3 | 14,2 | 21,2 |
| Bolivia     | 2    | 3,9  | 10   | 12,8 |
| Brasil      | 1    | 1,6  | 5,3  | 16,8 |
| Colombia    | 1    | 1,8  | 4,7  | 10,6 |
| Costa Rica  | 2    | 4,8  | 10,6 | 20   |
| Cuba        | 4,2  | 3,2  | 3,7  | 27,6 |
| Chile       | 1,7  | 4,1  | 9,4  | 11,4 |
| Ecuador     | 1,5  | 2,5  | 7,9  | 26,7 |
| El Salvador | 0,6  | 1,1  | 3,3  | 11,6 |
| Guatemala   | 0,8  | 1,6  | 3,4  | 3,7  |
| Haití       | 0,3  | 0,5  | 0,7  | 0,7  |
| Honduras    | 0,6  | 1    | 2,3  | 8,3  |
| México      | 1,5  | 2,6  | 6,1  | 11,8 |
| Nicaragua   | 0,6  | 1,2  | 5,7  | 13,8 |

6 Luis Gómez, «1968. Demografía y movimientos estudiantiles», *Papeles de Población* 21, n.º 85 (2015): 253.

7 Eric Hobsbawm, *Historia del siglo xx* (Argentina: Editorial Crítica, 1998), 302-3.

8 Silvia González Marín, «La Lucha cultural de los estudiantes en los sesenta», en *154 años de movimientos estudiantiles en Iberoamérica*, ed. por Silvia González Marín y Ana María Sánchez Sáenz (México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2011), 293.

9 Renate Marsiske, «Clases medias, Universidades y movimientos estudiantiles en América Latina (1900-1930)», en Renate Marsiske, *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina I* (México, CESU-UNAM, Plaza y Valdez, 1999), 42-143.



|                    |      |       |      |        |
|--------------------|------|-------|------|--------|
| Panamá             | 2,2  | 4,6   | 7,2  | 23,4   |
| Paraguay           | 1,4  | 2,4   | 4,3  | 10,1   |
| Perú               | 2,4  | 3,7   | 11,1 | 17,9   |
| Rep. Dominicana    | 1,1  | 1,3   | 6,5  | 15     |
| Uruguay            | 6    | 7,8   | 10   | 15,5   |
| Venezuela          | 1,7  | 4,3   | 11,6 | 23,4   |
| Media de la Región | 1,89 | 3,265 | 6,9  | 15,115 |

**Fuente:** Mariano Millán, «Un análisis crítico de las interpretaciones conceptuales sobre los movimientos estudiantiles de los 60's», en *Los '68 latinoamericanos*, ed. por Pablo Bonavena y Mariano Millán (Buenos Aires: CLACSO, 2018), 22-52.

En lo que respecta a México, la población juvenil accedió de manera rápida y con un crecimiento exponencial en todo el país a las universidades nacionales y estatales. Un poco menos de trescientos mil estudiantes visitaron las aulas universitarias, cerca del 40 % se ubicaron en el Distrito Federal, D. F. (hoy Ciudad de México) y el restante 60 % estuvo diseminado entre las universidades estatales<sup>10</sup>. En cuanto a la UAS, el fenómeno fue similar en términos de expansión de su matrícula. Lo que en parte se explica por el aumento poblacional en ciudades como Culiacán (capital del Estado), Mazatlán (segunda ciudad del Estado), Los Mochis y Guasave. En el censo de 1960, la población rural registrada era de 518 000 habitantes y la urbana de 320 000. Una década después, la población rural aún era predominante, pero de manera muy leve con 657 000 habitantes frente a 608 000 habitantes urbanos<sup>11</sup>. Este crecimiento de población vino acompañado del incremento de la población universitaria de la UAS, que como se constata en las tablas 2 a la 4 tuvo tasas como mínimo del 20 % por escuelas y facultades.

**Tabla 2.** Crecimiento poblacional e incremento de la población universitaria de la UAS

| Escuelas                      | Ciclo 1966-67 | Ciclo 1967-1968 | Tasa de crecimiento |
|-------------------------------|---------------|-----------------|---------------------|
| Superior de Agricultura       | 451           | 608             | 34,80%              |
| Ciencias Químicas             | 127           | 197             | 55,11%              |
| Contabilidad y Administración | 320           | 437             | 36,56%              |
| Economía                      | 88            | 82              | 6,82%               |
| Derecho y Ciencias Sociales   | 277           | 331             | 19,42%              |
| Ciencias Fisicomatemáticas    | 157           | 179             | 26,75%              |
| Enfermería                    | 93            | 177             | 90,00%              |

<sup>10</sup> Gómez, «1968. Demografía y movimientos estudiantiles», 266.

<sup>11</sup> Ronaldo González Valdez, *Universidad e izquierda. Un discurso rampante* (México: SUNTUAS Académicos, 1993), 35.

|                      |      |      |        |
|----------------------|------|------|--------|
| Trabajo Social       | 52   | 94   | 80,00% |
| Profesionales, total | 1565 | 2125 | 35,80% |

**Fuente:** Rodolfo Monjaraz Buelna, *Resumen Informativo Rectoral 1967-1968* (Culiacán: Talleres Gráficos de la Universidad Autónoma de Sinaloa, 1968), 20.

**Tabla 3.** Crecimiento poblacional e incremento de la población universitaria de la UAS

| Escuelas                       | Ciclo 1966-67 | 1967-68 | Tasa de crecimiento |
|--------------------------------|---------------|---------|---------------------|
| Preparatoria Los Mochis        | 123           | 214     | 73,98%              |
| Preparatoria Diurna Culiacán   | 1055          | 1300    | 23,22%              |
| Preparatoria Nocturna Culiacán | 328           | 415     | 26,52%              |
| Preparatoria Mazatlán          | 318           | 381     | 19,81%              |
| Preparatoria El Rosario        | 58            | 58      | 00,00%              |
| Preparatorias, total           | 1882          | 1368    | -25,82%             |

**Fuente:** Rodolfo Monjaraz Buelna, *Resumen Informativo Rectoral 1967-1968* (Culiacán: Talleres Gráficos de la Universidad Autónoma de Sinaloa, 1968), 20.

**Tabla 4.** Crecimiento poblacional e incremento de la población universitaria de la UAS

| Escuelas                      | Ciclo 1966-67 | Ciclo 1967-68 | Tasa de crecimiento |
|-------------------------------|---------------|---------------|---------------------|
| Centro de Estudios de Idiomas | 228           | 379           | 44,29%              |
| Centro de Estudios Musicales  | 27            | 87            | 222,20%             |
| Taller de Artes Plásticas     | 39            | 80            | 105,12%             |
| Enseñanzas Especiales total   | 294           | 546           | 82,31%              |
| Total, general                | 4050          | 5039          | 24,44%              |

**Fuente:** Rodolfo Monjaraz Buelna, *Resumen Informativo Rectoral 1967-1968* (Culiacán: Talleres Gráficos de la Universidad Autónoma de Sinaloa, 1968), 20.

A partir de los años sesenta la inconformidad estudiantil retomó fuerza en el seno de las universidades, en el propio Instituto Politécnico Nacional (IPN) o las escuelas Normales Rurales. Estas protestas juveniles llevaron en su seno la impronta de ser influenciados por fenómenos de orden económico, cultural e ideológico. En la mayoría de los casos, la presencia de grupos

políticos de izquierda se volvió una constante que derivó en un posicionamiento contundente y crítico frente a los gobiernos y las administraciones universitarias. Por supuesto el contexto geopolítico de la guerra fría intervino como un aditivo más de los procesos sociales y políticos universitarios. Los movimientos de liberación nacional en África, la aparición del concepto de «tercer mundo» para denominar a África, Asia y América, y el movimiento de los países «no alineados»<sup>12</sup>. Poco a poco la izquierda logró adentrarse en mayores espacios universitarios, toda vez que los principios de universidad crítica, autónoma y democrática se correlacionaban con la idea de la lucha de clases<sup>13</sup>.

La influencia de la izquierda se manifestó en organizaciones estudiantiles y de profesores. En los años sesenta, la influencia del Partido Comunista de México (PCM), del Popular Socialista (PPS) o de grupúsculos de ultraizquierda llevó a plantearse la reorganización dentro de las organizaciones gremiales que integraban a las casas de estudios superiores.

En el gremio estudiantil, en esos **años surgió** la Central Nacional de Estudiantes Democráticos (CNED), órgano que se gestó al calor de la protesta universitaria llevada a cabo en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) en 1963, gracias a la influencia del Movimiento de Liberación Nacional (MLN), la Liga Comunista Espartaco (LCE) y el PPS. Fue en mayo de 1963 cuando se desarrolló en Morelia, Michoacán, su Congreso Constituyente que tuvo por objetivos «reconquistar la independencia del movimiento estudiantil, luchar contra la derechización del país e impulsar una educación científica y popular en México»<sup>14</sup>.

En esta reunión nacional participaron sociedades de alumnos y federaciones estudiantiles de todo el país con el claro propósito de impulsar la Reforma Universitaria al seno de las instituciones de educación superior, buscaban «construir una gran central estudiantil nacional que sea la contribución de los estudiantes mexicanos a la lucha que libra nuestro pueblo por la liberación de México del imperialismo yanqui»<sup>15</sup>.

Además de este entorno ideológico cultural que influyó en las propuestas formuladas durante las protestas estudiantiles de los años sesenta, es necesario señalar que las movilizaciones compartieron pautas de comportamiento originadas años atrás durante la huelga política de 1956. Dicho movimiento, aparte de ser un desafío político al Estado mexicano, encabezado por la Federación Nacional de Estudiantes Técnicos (FNET), inauguró la renovación y actualización de los repertorios de lucha: los mítines relámpago, las brigadas de agitación política o la acción directa caracterizada por la toma de edificios gubernamentales, escolares o camiones del transporte público. Factores como el empleo de la violencia física y simbólica

12 González Marín, «La Lucha cultural de los estudiantes en los sesenta», 289.

13 Daysi Mancebo, «Universidad del Estado de Río de Janeiro. Resistencia estudiantil y reacción universitaria (1950-1978)», en *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*, vol. 1 (México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1999), 180.

14 Verónica Oikión Solano, «La Central Nacional de Estudiantes Democráticos, una historia de militancia juvenil», en *Historia y memoria de los movimientos estudiantiles: a 45 años del 68*, ed. por José Rivas Ontiveros, Ana María Sánchez Sáenz y Gloria Tirado Villegas, vol. 2 (México: UNAM, BUAP y Ediciones Gernika, 2017), 110–11.

15 Oikión Solano, «La Central Nacional de Estudiantes Democráticos, una historia de militancia juvenil», 110.

como mecanismos de lucha también estuvieron presentes en los movimientos estudiantiles de la década, en mayor o menor medida dependiendo la universidad y la región<sup>16</sup>.

### La UAS se reforma

En 1966 cuando inició la huelga estudiantil contra el rector Julio Ibarra Urrea se paralizaron las actividades en la UAS. Las demandas presentadas fueron tres principalmente: la renuncia del funcionario, la implementación de reformas académicas y el cogobierno estudiantil. Como ya se subrayó, con esta huelga se inició el proceso de Reforma Universitaria de la UAS. La huelga permitió dos aspectos. Primero, poner fin al dominio e influencia del Partido Revolucionario Institucional (PRI) sobre los estudiantes y sus movimientos. Segundo, confrontar el control del gobierno estatal, en cabeza de Leopoldo Sánchez Celis.

La división y paulatino desplazamiento del grupo hegemónico al seno de la organización estudiantil se hizo público en el documento denominado *Por la Reforma Universitaria* en el que se desconoció la dirección universitaria de la Federación de Estudiantes y se deslegitimó la información producida por dicha entidad, toda vez que en las diferentes escuelas había sido desvirtuada su autoridad para la representación estudiantil<sup>17</sup>. En *El Vocero* diario local se registró el inicio de la huelga estudiantil, advirtiendo que había comenzado con la demanda de renuncia del rector, pero ahora se figuraba como una gran huelga:

Este día mil quinientos estudiantes de la Universidad Autónoma de Sinaloa estallan la huelga demandando la salida del rector de la máxima casa de estudios de la entidad: el Doctor Julio Ibarra, por diferencias habidas con el director de la Escuela de Economía en la ciudad de Culiacán, José Luis Ceceña Cervantes. El movimiento, que inicialmente se enfrentara a la decisión oficial de expulsar a dicho director, ha ido tomando vastas proporciones y ahora se hace con el fin de presionar al Doctor Ibarra para que abandone el puesto de rector<sup>18</sup>.

La lucha contra Ibarra Urrea duró hasta los primeros días del mes de octubre cuando presentó su renuncia a la Junta de Gobierno, fue reemplazado por Rodolfo Monjaraz Buelna. El 22 de septiembre de 1966 se publicó el texto, *Por la reforma universitaria* en el que además de desconocer al rector y a la Federación Estudiantil, se daba desarrollo al ideario reformista de Córdoba, en el Manifiesto Liminar<sup>19</sup>.

El documento de 26 puntos expresó la intención de promover cambios de fondo, exigió la renuncia del rector, contempló el cogobierno y la participación equitativa de los estudiantes en la dirección de la UAS, señaló la urgencia de fomentar la extensión universitaria para apoyar los sectores populares de Sinaloa y reivindicó la necesidad de actualizar los planes

16 Jaime Pensado, «El movimiento politécnico de 1956: la primera revuelta estudiantil en México de los sesentas», en *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*, ed. por Renate Marsiske, vol. IV (México: IISUE-UNAM, 2015), 129–88.

17 Lorenzo Terán, *Tribuna impresa* (México: Universidad Autónoma de Sinaloa, 2004), 235–37.

18 S. A., «Estalla huelga de estudiantes contra Julio Ibarra Urrea», *El Vocero*, el 8 de septiembre de 1966, 1.

19 Sergio Arturo Sánchez, *Estudiantes en armas. Una historia política y cultural de los Enfermos de la UAS* (México: Universidad Autónoma de Sinaloa, 2013).

de estudios a las necesidades de la sociedad y los avances de la ciencia, generando campos acordes con al desarrollo regional<sup>20</sup>. El manifiesto además contemplaba la exigencia de mayor transparencia en el manejo del subsidio gubernamental y la aplicación de la Ley Federal del Trabajo al personal docente, administrativo y empleados, para dignificar sus condiciones laborales.

Así pues, la huelga de 1966 y la renuncia de Julio Ibarra Urrea son puntos de partida de la Reforma Universitaria en la UAS, que en los siguientes años implicó muchos más cambios.

### Los cambios instrumentados en la UAS

La Reforma Universitaria abrió un periodo de recambios institucionales y una seguidilla de reformas por parte del Consejo Universitario. La rectoría de Rodolfo Monjaraz Buelna, sucesor de Ibarra Urrea, entre 1966 y 1969, se caracterizó por adecuar la Universidad a algunas de las demandas presentadas. El Honorable Consejo Universitario legisló sobre cambios y transformaciones a los planes y programas de estudio de escuelas y facultades de la institución, se reglamentó el servicio social universitario, se generaron las condiciones para la apertura de nuevos programas y la expansión de la matrícula estudiantil. Esta mayor participación de los jóvenes en la Universidad fue de la mano con su cada vez mayor figuración como actores protagónicos del acontecer universitario en la UAS.

**Tabla 5.** Acuerdos del Honorable Consejo Universitario de 1966

| N.º | Naturaleza                                                                                                                                                                       | Libro | Fecha                   |
|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------------------------|
| 1   | Autorización al Rector para que expida calendario especial en la Escuela de Economía                                                                                             | CU-21 | 10 de octubre de 1966   |
| 2   | Llamado de atención a los alumnos que participaron en la huelga en contra de Julio Ibarra Urrea por los excesos cometidos                                                        | CU-21 | 10 de octubre de 1966   |
| 3   | Prórroga del periodo de inscripciones en la UAS hasta el 31 de octubre de 1966                                                                                                   | CU-21 | 10 de octubre de 1966   |
| 9   | Se acuerda no permitir inscripción condicionada a ninguna escuela o facultad de la UAS                                                                                           | CU-21 | 10 de octubre de 1966   |
| 11  | Se prorrogan las inscripciones en las escuelas de la UAS hasta el 12 de noviembre                                                                                                | CU-21 | 10 de octubre de 1966   |
| 13  | Se aumenta el sueldo al personal académico y administrativo de la UAS en un 10 %                                                                                                 | CU-22 | 28 de noviembre de 1966 |
| 14  | Se autoriza poner en vigor el plan de estudios adaptado en la Escuela Superior de Agricultura para alumnos del Bachillerato Universitario o Especializado en Ciencias Biológicas | CU-22 | 28 de noviembre de 1966 |

<sup>20</sup> Terán, *Tribuna impresa*, 235–37.



|    |                                                                                                                                                             |       |                         |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------------------------|
| 15 | Se suprime el Departamento de Planeación Universitaria                                                                                                      | CU-22 | 28 de noviembre de 1966 |
| 20 | Se autoriza al Rector a firmar convenio con el Comité Olímpico Mexicano para la construcción de instalaciones deportivas en la UAS                          | CU-22 | 28 de noviembre de 1966 |
| 21 | Se autoriza al c. rector para que haga un llamado a todos los universitarios para que contribuyan a que la UAS vuelva a la normalidad lo más pronto posible | CU-22 | 28 de noviembre de 1966 |

**Fuente:** Libros de actas del Consejo Universitario, fondo: Consejo Universitario. Tabla elaborada por Sergio Arturo Sánchez Parra.

**Tabla 6.** Acuerdos del Honorable Consejo Universitario durante 1967 en materia académica

| N.º | Naturaleza                                                                                                     | Libro | Fecha            |
|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|------------------|
| 43  | Solicitud al gobernador de donación de la Posta Zootécnica para beneficio de la ESA                            | CU-24 | 10 de enero      |
| 46  | Se autoriza al rector para que invierta 500 000 en la compra de libros                                         | CU-24 | 10 de enero      |
| 48  | Se crea comisión especial para que haga un estudio de factibilidad sobre la creación de la Escuela de Medicina | CU-25 | 2 de febrero     |
| 106 | Se incorporan a la Escuela de Enfermería Culiacán 3 grupos desplazados en Los Mochis                           | CU-28 | 14 de abril      |
| 135 | Aprobación del calendario especial de labores de Economía                                                      | CU-33 | 5 de junio       |
| 136 | Aprobación del calendario especial de labores de la ESA                                                        | CU-33 | 5 de junio       |
| 145 | Solicitud al gobernador del Estado para que done diversos predios en beneficio de la UAS                       | CU-28 | 17 abril         |
| 187 | Acuerdo de aumento salarial a profesores de tiempo completo y asignatura                                       | CU-35 | 29 de agosto     |
| 188 | Se incorporan a la UAS las preparatoria de Escuinapa y Guasave                                                 | CU-35 | 29 de agosto     |
| 237 | Autorización de Rectoría para que compre en Cosalá el Mineral de Nuestra Señora                                | CU-36 | 21 de septiembre |
| 238 | Autorización a Rectoría para que compre 30 hectáreas donde se edificará Ciudad Universitaria                   | CU-36 | 21 de septiembre |
| 288 | Aprobación del Reglamento Especial del Servicio Social de la ECA                                               | CU-41 | 4 de diciembre   |
| 289 | Aprobación del Reglamento Especial del Servicio Social de la Escuela de Economía                               | CU-41 | 4 de diciembre   |
| 290 | Solicitud a la Honorable Junta de Gobierno para que atienda las huelgas estudiantiles en la ESA y ECA          | CU-41 | 4 de diciembre   |

**Fuente:** Libros de actas del Consejo Universitario, fondo: Consejo Universitario. Tabla elaborada por Sergio Arturo Sánchez Parra.

**Tabla 7.** Acuerdos del Honorable Consejo Universitario durante 1968 en materia académica

| N.º | Naturaleza                                                                            | Libro | Fecha           |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------------|-------|-----------------|
| 310 | Reglamento Especial de Servicio Social de la Escuela de Economía                      | CU-42 | 8 de enero      |
| 311 | Reforma al Plan de Estudios de la Escuela de Ciencias Químicas                        | CU-42 | 8 de enero      |
| 320 | Póliza de seguros para la construcción de la Ciudad Universitaria                     | CU-43 | 14 de febrero   |
| 321 | Reglamento Especial de la ESA y Ciencias Químico-Biológicas                           | CU-43 | 14 de febrero   |
| 334 | Reglamento de Exámenes para la Escuela de Enfermería                                  | CU-43 | 14 de febrero   |
| 340 | Calendarios especiales de exámenes para diversas escuelas                             | CU-44 | 19 de febrero   |
| 354 | Entrega de medallas y reconocimientos a universitarios distinguidos                   | CU-44 | 20 de febrero   |
| 356 | Incorporación a la UAS de la Preparatoria Rafael Buelna Tenorio                       | CU-46 | 21 de mayo      |
| 357 | Incorporación a la UAS de la Preparatoria Cervantes                                   | CU-46 | 21 de mayo      |
| 365 | Apoyo financiero al INAH para investigación arqueológica en Sinaloa                   | CU-46 | 21 de mayo      |
| 368 | Modificación del Calendario Especial de Economía                                      | CU-46 | 21 de mayo      |
| 374 | Apoyo financiero para el sostenimiento de la Casa del Estudiante                      | CU-47 | 03 de junio     |
| 377 | Reformas al Plan de Estudios de la ECA                                                | CU-48 | 17 de junio     |
| 378 | Invitación a directores de escuelas y facultades para promover actividades académicas | CU-48 | 17 de junio     |
| 379 | Reformas al Plan de Estudios de la Escuela Trabajo Social                             | CU-48 | 17 de junio     |
| 380 | Reforma al Plan de Estudios de la Escuela Preparatoria                                | CU-48 | 17 de junio     |
| 395 | Creación de la carrera de Licenciado en Administración de Empresas                    | CU-49 | 05 de julio     |
| 396 | Reglamento del Servicio Social en la Escuela de Trabajo Social                        | CU-49 | 05 de julio     |
| 398 | Modificación del reglamento de inscripción en la Escuela de Enfermería                | CU-49 | 17 de julio     |
| 399 | Creación de nuevas carreras en la Escuela de Ciencias Físico Matemáticas              | CU-49 | 17 de julio     |
| 400 | Creación de Comisión para elaborar nuevo Plan de Estudios en la ESA                   | CU-49 | 17 de julio     |
| 429 | Aprobación de Nuevo Plan de Estudios en la ESA                                        | CU-51 | 04 de noviembre |

|     |                                                         |       |                 |
|-----|---------------------------------------------------------|-------|-----------------|
| 433 | Reformas al plan de estudios de la Escuela de Economía  | CU-51 | 04 de noviembre |
| 411 | Reforma al plan de estudios de la Preparatoria Nocturna | CU-50 | 04 de noviembre |
| 412 | Nuevos planes de estudio para la ESA                    | CU-50 | 04 de noviembre |

**Fuente:** Libros de actas del Consejo Universitario, fondo: Consejo Universitario. Tabla elaborada por Sergio Arturo Sánchez Parra.

**Tabla 8.** Acuerdos del Honorable Consejo Universitario durante el año de 1969

| N.º | Naturaleza                                                                                                                                                                                                                                                                 | Libro | Fecha        |
|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|--------------|
| 484 | El Honorable Consejo Universitario se pronuncia de manera unánime en contra del sistema becario que se establece en el Decreto n.º 22 publicado en el periódico oficial <i>El Estado de Sinaloa</i>                                                                        | CU-58 | 6 de enero   |
| 490 | El Honorable Consejo Universitario nombra las ternas de candidatos para directores de las escuelas preparatoria Mazatlán, Los Mochis, Derecho y Ciencias Sociales, Culiacán                                                                                                | CU-59 | 6 de febrero |
| 494 | Beca a profesor para que haga estudios de Maestría en Ciencias y Tecnologías de Alimentos en la Universidad de Arizona                                                                                                                                                     | CU-59 | 6 de febrero |
| 496 | Se autoriza al estudiante C. Rusell C. González Zumárraga, perseguido político por su participación en el movimiento estudiantil de 1968 a presentar exámenes a título de suficiencias en un periodo especial que debe comprender del 10 al 20 de febrero del año en curso | CU-59 | 6 de febrero |
| 500 | El Consejo Universitario nombrará al jurado calificador del Ensayo sobre la Autonomía Universitaria                                                                                                                                                                        | CU-59 | 6 de febrero |
| 513 | La Comisión de Glosa presenta informes financieros                                                                                                                                                                                                                         | CU-60 | 13 de marzo  |
| 517 | La Comisión Permanente de Incorporación y Fusión de Enseñanzas propone al Honorable Consejo Universitario cancelar la incorporación a la UAS de la Preparatoria Escuinapa                                                                                                  | CU-60 | 13 de marzo  |
| 518 | La Comisión Permanente de Incorporación y Fusión de Enseñanzas propone al Honorable Consejo Universitario la Incorporación de la UAS de la Preparatoria Emiliano Zapata                                                                                                    | CU-60 | 13 de marzo  |
| 519 | La Comisión Permanente de Incorporación y Fusión de Enseñanzas propone al Honorable Consejo Universitario la Incorporación a la UAS de la Preparatoria Popular Nocturna de Culiacán                                                                                        | CU-60 | 13 de marzo  |

|     |                                                                                                                                                                                                                   |       |             |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------------|
| 522 | Se autoriza a la comunidad escolar de la Preparatoria Guamúchil a ocupar nuevas instalaciones                                                                                                                     | CU-60 | 13 de marzo |
| 523 | Se autoriza al Rector a pagar al Patronato Proconstrucción de la Preparatoria Guamúchil los adeudos pendientes                                                                                                    | CU-60 | 13 de marzo |
| 527 | El Honorable Consejo Universitario acuerda no abrir más periodos de exámenes a título de suficiencia                                                                                                              | CU-60 | 13 de marzo |
| 534 | Se revoca el acuerdo 326 de agosto de 1962. En adelante los pasantes de las Escuelas Profesionales, tendrán un año para presentar su examen recepcional                                                           | CU-60 | 13 de marzo |
| 539 | Se aprueba solicitud de la Sociedad de Alumnos de la Escuela de Derecho sobre la creación de las figuras de profesores adjuntos                                                                                   | CU-60 | 13 de marzo |
| 545 | El Honorable Consejo Universitario presenta un terna para que la Junta de Gobierno designe al integrante faltante de este órgano de colegiado                                                                     | CU-60 | 13 de marzo |
| 547 | Entrega de la medalla Epitacio Osuna a profesores con 10 años de servicio en la institución                                                                                                                       | CU-61 | 28 de abril |
| 548 | Se integra el jurado calificador de los trabajos reunidos sobre la Autonomía Universitaria                                                                                                                        | CU-61 | 28 de abril |
| 555 | Reformas al Reglamento Especial del Seminario de Formulación de Tesis en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales                                                                                               | CU-63 | 9 de junio  |
| 556 | Reforma al Reglamento Especial del Servicio Social en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales                                                                                                                  | CU-63 | 9 de junio  |
| 560 | Los cheques de la UAS deberán ser firmados en adelante por el tesorero general                                                                                                                                    | CU-61 | 9 de junio  |
| 561 | Presentación de ternas ante la Honorable Junta de Gobierno para renovar direcciones de escuelas en la UAS                                                                                                         | CU-61 | 9 de junio  |
| 562 | Se aprueba Calendario General de la Universidad Autónoma de Sinaloa y los Especiales de las Escuelas Preparatorias, Economía, Superior de Agricultura, Trabajo Social, Enfermería y Contabilidad y Administración | CU-61 | 9 de junio  |
| 569 | Aprobación del Presupuesto de Ingresos y Egresos de la Universidad Autónoma de Sinaloa para el ciclo escolar 1969-1970                                                                                            | CU-64 | 4 de agosto |
| 573 | Aprobación de las modificaciones a los planes y programas de estudio de la carrera de Enfermería                                                                                                                  | CU-64 | 4 de agosto |
| 574 | Aprobación de modificaciones a los planes y programas de estudio de la carrera de Licenciado en Derecho                                                                                                           | CU-64 | 4 de agosto |
| 575 | Aprobación de reformas al Reglamento de Seminario de Formulación de Tesis en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales                                                                                           | CU-64 | 4 de agosto |

|     |                                                                                                                                                                                                                                  |       |                 |
|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-----------------|
| 576 | Aprobación de reformas al plan de estudios de la carrera de Trabajo Social                                                                                                                                                       | CU-64 | 4 de agosto     |
| 577 | Aprobación de reforma a planes y programas de estudio en la Escuela Superior de Agricultura                                                                                                                                      | CU-64 | 4 de agosto     |
| 579 | Se aprueba la incorporación de la Escuela Preparatoria Rafael Buelna Tenorio                                                                                                                                                     | CU-64 | 4 de agosto     |
| 582 | Se abre nuevo periodo de exámenes a título de suficiencia que ha de comprender del 15 al 31 de octubre                                                                                                                           | CU-64 | 4 de agosto     |
| 594 | Se entregan distinciones y estímulos económicos a personal administrativo de la Universidad Autónoma de Sinaloa                                                                                                                  | CU-94 | 4 de agosto     |
| 615 | Aprobación de informe financiero de los meses de marzo y abril de 1969                                                                                                                                                           | CU-65 | 6 de octubre    |
| 616 | Incorporación de la Escuela Preparatoria Genaro Estrada a la UAS                                                                                                                                                                 | CU-65 | 6 de octubre    |
| 619 | Autorización al c. rector para que designe a los representantes del Honorable Consejo Universitario que participarán en las asambleas magisteriales y estudiantiles en las que se nombren a los nuevos consejeros universitarios | CU-65 | 6 de octubre    |
| 627 | Se declara día el Empleado Universitario el 9 de octubre                                                                                                                                                                         | CU-65 | 6 de octubre    |
| 631 | Aprobación de periodo especial de presentación de exámenes a título de suficiencia del 15 al 31 de octubre                                                                                                                       | CU-65 | 6 de octubre    |
| 633 | Se aprueba curso especial para alumnos reprobados en la materia de Orientación Vocacional que deberán cursar en la Escuela Preparatoria Culiacán                                                                                 | CU-65 | 6 de octubre    |
| 634 | No procede exigir a la Honorable Junta de Gobierno se le exija justificación de gastos con cargo a la partida señalada en el Presupuesto de Ingresos y Egresos                                                                   | CU-65 | 6 de octubre    |
| 637 | Se aprueba la creación de las escuelas de Enfermería en Mazatlán y Los Mochis                                                                                                                                                    | CU-65 | 6 de octubre    |
| 649 | Integración de los nuevos maestros integrantes del Consejo Universitario para el periodo 1969-1970                                                                                                                               | CU-67 | 15 de noviembre |
| 650 | Integración de los nuevos alumnos integrantes del Consejo Universitario para el periodo 1969-1970                                                                                                                                | CU-67 | 15 de noviembre |
| 651 | Se aprueba que el Auditorio Antonio A. Serrano de la Escuela Preparatoria sea llevado a la sesión solemne de instalación del nuevo Honorable Consejo Universitario                                                               | CU-67 | 15 de noviembre |

**Fuente:** AHUAS, fondo: Consejo Universitario. Elaboración: Tabla elaborada por Sergio Arturo Sánchez Parra.



Los acuerdos que el Consejo Universitario suscribió durante estos años prueban que la demanda por la Reforma Universitaria tuvo efectos en la modernización de la Universidad. En primer lugar, fueron los planes académicos los que más estuvieron presentes en el lente reformista que exigían estudiantes y profesores, buscando que las adecuaciones actualizaran los contenidos y el sentido de los programas. En segundo lugar, las formas de contratación laboral y la calidad de las condiciones laborales del personal fueron un aspecto que también implicó varios acuerdos del máximo ente de la UAS. En tercer lugar, la adscripción a la UAS de las preparatorias regionales, decisión que debía ser solicitada por los estudiantes y profesores interesados, pero que en última instancia debió ser aprobada por el Consejo Universitario. Y un cuarto lugar tuvo que ver con los acuerdos que buscaron articular misional y operativa-mente a la UAS con la sociedad sinaloense, ahí destacan los acuerdos para mejorar el servicio social estudiantil, los apoyos financieros a las casas de estudiantes, convenios institucionales en las áreas de enfermería y química, entre otros.

### **Las transformaciones al seno de la organización estudiantil**

El anhelo de Reforma Universitaria fue un objetivo de la movilización estudiantil en la UAS. Desde la aparición del directorio estudiantil en 1966, las propias organizaciones estudiantiles cursaron por cambios internos. Aumentaron su presencia en los puestos de dirección tanto en las sociedades de alumnos como en la propia FEUS. La organización de la juventud rosalina, acorde con sus simpatías políticas, se solidarizó en apoyo de las diversas luchas que encabezaron los sectores populares en Sinaloa. Como ejemplos de este nuevo posicionamiento de la dirigencia, en 1967, bajo el liderazgo de Jesús Michel Jacobo, El Hitler, la FEUS cotidianamente expresó su solidaridad con la sociedad local, abordando el problema como un tema que iba más allá de las disputas estudiantiles o sobre el sentido de la Universidad, tocando dimensiones sociales y políticas-electorales:

Dichos agrupamientos estudiantiles han hecho circular profusamente en el norte, centro y sur de la entidad un manifiesto dirigido a los obreros, campesinos y al pueblo en general en el que piden a los ciudadanos se abstengan de emitir su voto durante las elecciones que serán hoy efectuadas y por medio de las cuales será designada la XLVIII Legislatura Federal. Entre los puntos señalados en el manifiesto, las sociedades estudiantiles anteponen como razones principales para que los ciudadanos se abstengan de votar, tales como, porque se les niegan los derechos electorales a los opositores de la clase que detenta el poder político y económico<sup>21</sup>.

A partir de 1967 la FEUS se incorporó a la naciente Central Nacional de Estudiantes Democráticos (CNED) para coordinar las tareas de defensa de los intereses del gremio universitario a nivel nacional. Su incorporación a este organismo estudiantil implicó, entre otras cosas, la realización del Primer Congreso Nacional en Culiacán Rosales, capital de Sinaloa<sup>22</sup>. El activismo de la FEUS siguió manifestándose en los asuntos internos de la UAS junto con la Sociedad de Alumnos, ambas organizaciones apoyaron la Reforma Universitaria. En el mes de noviem-

21 S.A., «La FEUS y las elecciones locales», *El Diario de Culiacán*, 10 de julio de 1967, 1–3.

22 Terán, *Tribuna impresa*.

bre se izaron las banderas rojinegras en las Escuelas de Contabilidad y Administración (ECA), pidiendo la destitución del director Enrique Ramos y superior de Agricultura (ESA), demandando cambios en materia académica. Los principales puntos solicitados por el Comité de Huelga fueron presentados por *El Diario de Culiacán*, de la siguiente manera:

1°.- La adquisición por parte de la Universidad de la posta zootécnica de Bachigualato, para la construcción de la ESA, en vista de que el plantel funciona actualmente en una de las alas de la Preparatoria, donde 650 alumnos se apeñuscan en siete aulas. 2°.- La aprobación de un plan de estudios actualizado a las necesidades de la enseñanza científica y técnica de su profesión, con la impartición de cursos especiales sobre zootecnia y entomología, entre otros. 3°.- Que se nombren a la Escuela Superior de Agricultura maestros de Tiempo Completo, debidamente capacitados para impartir enseñanza al estudiantado y que se bequen a los actuales mentores para que se capaciten en sus cátedras. Esta última petición la fundan los estudiantes en el hecho de que el profesorado del plantel carece de la suficiente calidad y capacidad profesional para impartir las materias que tienen asignadas. 4°.- La instalación de laboratorios apropiados para la Escuela Superior de Agricultura, cuyo alumnado trabaja en los de la Preparatoria, mismos que no están a la altura ni a las necesidades de los estudios profesionales del plantel<sup>23</sup>.

La FEUS reivindicaba como parte de sus puntos nodales la inspiración en la Reforma de Córdoba. Se señalaba la necesidad de contar con profesores que estuvieran al servicio de una universidad propositiva. Una institución que fuera administrada sin la tiranía que tenía cansados a los jóvenes:

50 Aniversario del Manifiesto de Córdoba, Argentina. Junio 1918-1968 Reforma Universitaria, por qué vamos a luchar por la libertad en el aula y por la democracia fuera de ella. En adelante solo podrán ser maestros en la futura República Universitaria los verdaderos constructores de almas, los creadores de verdad, de belleza y de bien. La juventud ya no pide exigir que se le reconozca el derecho de exteriorizar ese pensamiento propio de los cuerpos universitarios, por medio de sus representantes. Está cansada de soportar a los tiranos. Los dolores quedan, son las libertades que faltan<sup>24</sup>.

En 1968, la FEUS impulsó la incorporación de la Escuela Preparatoria General Rafael Buelna Tenorio a la UAS con el argumento de contribuir a la solución del exceso de alumnos que iniciaban el primer año lectivo, pero que no alcanzaban los cupos regulares de inscripción<sup>25</sup>. El mismo año, la sociedad de alumnos de la Preparatoria Central Diurna solicitó al Concejo Universitario la anexión a la UAS, entre los argumentos se apuntaba la falta de recursos para el funcionamiento y la necesidad de contar con el prestigio de la Universidad<sup>26</sup>.

Otro de los frentes sociales que fue impulsado por la dirigencia estudiantil fue la creación de la Casa del Estudiante Universitario en Culiacán, un espacio donde se le debería garantizar unos mínimos asistenciales a los estudiantes de más bajos recursos económicos o

23 S.A., «Estalla la huelga en la Escuela Superior de Agricultura», *El Diario de Culiacán*, 5 de noviembre de 1967, 1-6.

24 Archivo General de la Nación (AGN), Galería: 1, Fondo: DFS Versiones Públicas de la FEUS, Expediente: 100-23-1-68. H.326, L-9.

25 Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Sinaloa (AHUAS), Fondo: Consejo Universitario (CU-46), 21 de mayo de 1968, p.242.

26 AHUAS, Fondo: Consejo Universitario (CU-46), 21 de mayo de 1968, 294-296.

que provenían de otros lugares del país y del Estado; dicha Casa de Estudiantes sería administrada por un Consejo Directivo que a la vez estaría conformada por integrantes de las FEUS<sup>27</sup>. Al Consejo Universitario se le solicitó autorización para entregar un subsidio económico que permitiera el funcionamiento la Casa del Estudiante. Este apoyo equivalía a cinco mil pesos mensuales para sufragar la renta y los gastos generados en su mantenimiento<sup>28</sup>.

La FEUS además fue solidaria con el Movimiento Estudiantil de 1968, liderado por el Consejo Nacional de Huelga (CNH), al decretar la adscripción al *Pliego Petitorio de los 6 Puntos*<sup>29</sup>. La FEUS decretó el cese de actividades tan pronto como inició el ciclo escolar el 4 de septiembre de 1968, el cual fue asumido por las escuelas de Ingeniería, Contabilidad, Derecho, Economía y Ciencias Químicas. Se dejó en claro que solamente se retomarían las actividades hasta que se cumplieran las demandas de los estudiantes del Distrito Federal al gobierno<sup>30</sup>. Algo más de 8000 estudiantes y 400 maestros de la UAS adhirieron al Movimiento Estudiantil de la Ciudad de México<sup>31</sup>.

El apoyo de la FEUS, estudiantes y profesores de la UAS, fue contestado con represión gubernamental, suspensión del subsidio y del sueldo del personal universitario. El gobierno local impuso una «novedosa» forma de entregarlo mediante el llamado sistemas de becas. La medida represiva de manera inmediata fue rechazada por los universitarios. El Consejo Universitario solicitó la devolución del subsidio sin importar la posición de la comunidad universitaria con respecto al conflicto que se vivía en la Ciudad de México<sup>32</sup>.

Durante el siguiente año, 1969, se tendría debates para promover cambios internos en la FEUS y en la propia UAS. Se convocó y se realizaron reuniones para discutir y formular un proyecto de nueva Ley Orgánica para la Universidad, que contemplaba precisamente los principios que cinco décadas atrás habían enarbolado los jóvenes argentinos en Córdoba: la

27 AHUAS, Fondo: Consejo Universitario (CU-47), 3 de junio de 1968, 107.

28 AHUAS, Fondo: Consejo Universitario (CU-47), 3 de junio de 1968, 107.

29 No es el objeto de este artículo entender la dimensión del Movimiento Estudiantil de 1968 en México. Una mirada nacional y regional del mismo se puede rastrear en las siguientes obras: Eugenia Allier, «Presentes-pasados del 68 mexicano. Una historización de las memorias públicas del movimiento estudiantil, 1968-2007», *Revista Mexicana de Sociología* 71, n.º 2 (2009): 287-317, <http://dx.doi.org/10.22201/iis.01882503p.2009.002.17750>. Marco Antonio Braguetto, «1968 en México: La inesperada significación de un movimiento estudiantil de intención democrático-popular», *Espectra. Revista de Historia* 1, n.º 2 (2019): 46-71. Sergio Arturo Sánchez, «El movimiento estudiantil del 68 en la prensa sinaloense. El caso de El Sol de Sinaloa», *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras* 21, n.º 1 (2016): 51-74, <https://doi.org/10.18273/revanu.v21n1-2016002>. Sergio Arturo Sánchez, *El 68 en Sinaloa. Una juventud en lucha por la democracia* (Guadalajara: Astra Editores, 2018). Sergio Arturo Sánchez y Antonio Uzeta, «La represión del 2 de octubre de 1968 en las fotografías de la Revista La Nación», *Conjeturas Sociológicas* 20, n.º 7 (2019): 154-81. Gloria Tirado, «La inclusión de las estudiantes en la historiografía del 68, otras voces, otras memorias», *Espectra* 1, n.º 2 (2019): 118-39. Kevin Delgado, «El 'parteaguas' a nivel local. El movimiento del 68 en la Universidad Autónoma de Querétaro», *Espectra. Revista de Historia* 1, n.º 2 (2019): 195-216.

30 S.A., «Huelga en la UAS», *El Diario de Culiacán*, 5 de septiembre de 1968, 1-6.

31 S.A., «Se extiende la huelga en la Universidad de Sinaloa», *El Diario de Culiacán*, 6 de septiembre de 1968, 1-3.

32 AHUAS, Fondo: Consejo Universitario, 9 de octubre de 1968, apéndices.

autonomía universitaria y el cogobierno.

## Conclusiones

La UAS a mediados de los años sesenta del siglo xx cursó por una serie de cambios y transformaciones académicas y administrativas a las que se les denominó como de Reforma Universitaria. Estos procesos de renovación interna se inspiraron en el Manifiesto Liminar de Córdoba de 1918. Las exigencias de autonomía para la UAS, la práctica del principio de libertad de cátedra, el acceso a los sectores populares de la sociedad local, la solidaridad con las luchas sociales y la participación de los estudiantes en el gobierno de las instituciones de educación superior fueron parte de las innovaciones que se experimentaron a mitad de la década de los sesenta de la centuria pasada.

La recepción de los postulados de Córdoba se hizo en el marco de una universidad regional que cursaba por profundos cambios como los expresados en el crecimiento de su matrícula, la llegada de la izquierda como fuerza política que ejercería su impronta entre los estamentos que integraban a la comunidad universitaria y un inusitado activismo político estudiantil que fueron fundamentales en el impulso de los cambios y transformaciones que se efectuaron en dicho periodo.

La materialización de los principios de Córdoba requirió la vinculación de la UAS con las luchas universitarias del periodo, la democratización de la FEUS al despolitizarse del corporativismo del PRI, la participación activa de los docentes y administrativos y la modernización física e institucional de la entidad misma. En muchos sentidos fue el paso de una institución local a la gran universidad que es hoy. La Reforma Universitaria fue un primer paso, pero uno muy importante en la consolidación de la *alma mater* de los sinaloenses, una institución plural que recibe estudiantes de todo el país y del extranjero.

Como lo han señalado Acevedo<sup>33</sup> y Donoso<sup>34</sup>, además de otros investigadores del campo de los movimientos estudiantiles, las Reformas de Córdoba de 1918 fueron la piedra angular para pensar un modelo de universidad política y comprometida en lo académico y en lo social. Un referente del pasado latinoamericano que, aunque se encuentre en el pretérito, sirve como punto de confluencia para las décadas de los años sesenta y setenta, donde el debate por la autonomía universitaria y el cogobierno se tomó las aulas de educación superior, pero también las calles y la esfera pública en general. Conviene pues preguntarse de manera más sistemática por estas articulaciones entre reformas pasadas y presentes (o cercanas en el tiempo), por ahí se pueden encontrar canales de comunicación o conexión entre las historias nacionales de la educación y la movilización universitaria para pensar, desde los casos particulares o regionales, en abonar a la comprensión de problemas más amplios.

33 Acevedo Tarazona, "A cien años de la reforma de Córdoba, 1918-2018. La época, los acontecimientos, el legado".

34 Donoso Romo, "Movimientos estudiantiles en América Latina (1918-2011): aproximación historiográfica a sus rasgos compartidos".

En tal sentido, la pregunta por la Reforma Universitaria en la UAS no solo explica lo que pasó en un contexto regional específico, sino que sugiere rutas de acción para las demás regiones de México y de los países latinoamericanos.

## Referencias

- Acevedo Tarazona, Álvaro. «A cien años de la reforma de Córdoba, 1918-2018. La época, los acontecimientos, el legado». *Historia y Espacio* 7, n.º 36 (2011): 1-14. <https://doi.org/10.25100/hye.v7i36.1784>
- Acevedo Tarazona, Álvaro y Andrés David Correa Lugos. «Un siglo del Manifiesto Liminar: acción política y rebeldía en Defensa de la Universidad colombiana». *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 20, n.º 30 (el 30 de enero de 2018): 53-66. <https://doi.org/10.19053/01227238.7874>
- Acevedo Tarazona, Álvaro y Rolando Malte Arévalo. «Movimiento estudiantil y gobernabilidad universitaria en Colombia: 1910-1972». En *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*, editado por Renate Marsiske, vol. 5, 209-47. México: IISUE-UNAM, 2017. [http://132.248.192.241:8080/jspui/handle/IISUE\\_UNAM/316](http://132.248.192.241:8080/jspui/handle/IISUE_UNAM/316)
- Allier, Eugenia. «Presentes-pasados del 68 mexicano. Una historización de las memorias públicas del movimiento estudiantil, 1968-2007». *Revista Mexicana de Sociología* 71, n.º 2 (2009): 287-317. <http://dx.doi.org/10.22201/iis.01882503p.2009.002.17750>
- Braguette, Marco Antonio. «1968 en México: La inesperada significación de un movimiento estudiantil de intención democrático-popular». *Espectra. Revista de Historia* 1, n.º 2 (2019): 46-71.
- Delgado, Kevin. «El 'parteaguas' a nivel local. El movimiento del 68 en la Universidad Autónoma de Querétaro». *Espectra. Revista de Historia* 1, n.º 2 (2019): 195-216.
- Donoso Romo, Andrés. «Movimientos estudiantiles en América Latina (1918-2011): aproximación historiográfica a sus rasgos compartidos». *Revista Brasileira de História* 40, n.º 83 (2020): Epub.
- Donoso Romo, Andrés y Rafael Contreras Mühlenbrock. «La dimensión social del movimiento estudiantil de Córdoba en 1918». *Izquierdas*, n.º 33 (2017): 42-65.
- Galindo, María. «El Manifiesto Liminar y su vigencia en la realidad latinoamericana». *Revista Entornos* 31, n.º 1 (2018): 49-57.
- Gómez, Luis. «1968. Demografía y movimientos estudiantiles». *Papeles de Población* 21, n.º 85 (2015): 251-91.
- González Marín, Silvia. «La Lucha cultural de los estudiantes en los sesenta». En *154 años de*



- movimientos estudiantiles en Iberoamérica*, editado por Silvia González Marín y Ana María Sánchez Sáenz. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2011.
- González Valdez, Ronaldo. *Universidad e izquierda. Un discurso rampante*. México: SUN-TUAS Académicos, 1993.
- Hobsbawn, Eric. *Historia del siglo xx*. Argentina: Editorial Crítica, 1998.
- Mancebo, Daysi. «Universidad del Estado de Río de Janeiro. Resistencia estudiantil y reacción universitaria (1950-1978)». En *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*, vol. 1. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1999.
- Marsiske, Renate. «Clases medias, Universidades y movimientos estudiantiles en América Latina (1900-1930)». En Renate Marsiske. *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina I*, 42-143. México, CESU-UNAM, Plaza y Valdez, 1999.
- Millán, Mariano. «Un análisis crítico de las interpretaciones conceptuales sobre los movimientos estudiantiles de los 60's». En *Los '68 latinoamericanos*, ed. por Pablo Bonavena y Mariano Millán, 22-52. Buenos Aires: CLACSO, 2018.
- Monjaraz Buelna, Rodolfo. *Resumen Informativo Rectoral 1967-1968*. Culiacán: Talleres Gráficos de la Universidad Autónoma de Sinaloa, 1968.
- Oikión Solano, Verónica. «La Central Nacional de Estudiantes Democráticos, una historia de militancia juvenil». En *Historia y memoria de los movimientos estudiantiles: a 45 años del 68*, editado por José Rivas Ontiveros, Ana María Sánchez Sáenz y Gloria Tirado Villegas, vol. 2, 105-33. México: UNAM, BUAP y Ediciones Gernika, 2017.
- Pensado, Jaime. «El movimiento politécnico de 1956: la primera revuelta estudiantil en México de los sesentas». En *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*, editado por Renate Marsiske, vol. IV: 129-88. México: IISUE-UNAM, 2015.
- S. A. «Estalla huelga de estudiantes contra Julio Ibarra Urrea». *El Vocero*, 8 de septiembre de 1966.
- . «Estalla la huelga en la Escuela Superior de Agricultura». *El Diario de Culiacán*. el 5 de noviembre de 1967.
- . «Huelga en la UAS». *El Diario de Culiacán*, 5 de septiembre de 1968.
- . «La FEUS y las elecciones locales». *El Diario de Culiacán*, 10 de julio de 1967.
- . «Se extiende la huelga en la Universidad de Sinaloa». *El Diario de Culiacán*, 6 de septiembre de 1968.
- Sánchez, Sergio Arturo. *El 68 en Sinaloa. Una juventud en lucha por la democracia*. Guadalajara: Astra Editores, 2018.

- . «El movimiento estudiantil del 68 en la prensa sinaloense. El caso de El Sol de Sinaloa». *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras* 21, n.º 1 (2016): 51–74. <https://doi.org/10.18273/revanu.v21n1-2016002>
- . *Estudiantes en armas. Una historia política y cultural de los Enfermos de la UAS*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa, 2013.
- Sánchez, Sergio Arturo y Antonio Uzeta. «La represión del 2 de octubre de 1968 en las fotografías de la Revista La Nación». *Conjeturas Sociológicas* 20, n.º 7 (2019): 154–81.
- Terán, Lorenzo. *Tribuna impresa*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa, 2004.
- Tirado, Gloria. «La inclusión de las estudiantes en la historiografía del 68, otras voces, otras memorias». *Escripta* 1, n.º 2 (2019): 118–39.
- Tünnerman Berheim, Carlos. «La Reforma Universitaria de Córdoba». *Educación Superior y Sociedad* 9, n.º. 1 (1998): 103–27.

# Estudios históricos

## Incidencia de la apertura económica en las transformaciones sociales y económicas del municipio de Circasia 1991-2011

Impact of economic opening on the social and  
economic transformations of the municipality of  
circasia 1991-2011

Recibido: 23 de diciembre de 2020

Aceptado: 19 de abril de 2021

DOI: 10.22517/25392662.24620

pp. 48-74

**José David Largo Cruz<sup>1</sup>**

josed.largocruz@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1647-1080>

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



<sup>1</sup> Licenciado en Ciencias Sociales por la Universidad del Quindío. Magister en Historia por la Universidad Tecnológica de Pereira. Docente de la Secretaría de Educación de Risaralda, Institución Educativa María Auxiliadora de Santuario.



## Resumen

El presente trabajo analiza el desarrollo del municipio de Circasia en el marco de las políticas nacionales denominadas apertura económica. Para ello se establece un contexto social y económico del municipio en el siglo xx, posteriormente se analizan las dinámicas aperturistas en la economía y tradición agrícola de Circasia, y finalmente se revisa la relación que existe entre la declaración de Paisaje Cultural Cafetero y la consolidación del sector comercial y turístico. Se defiende la tesis que considera el fenómeno de la apertura económica como el determinante principal para el cambio de una economía agrícola hacia el sector económico comercial y turístico.

**Palabras clave:** Circasia, desarrollo económico y social, apertura económica, Paisaje Cultural Cafetero.

## Abstract

This work analyzes the development of the municipality of Circasia within the framework of the national politics named economic openness. For this, a social and economic context of the municipality is established in the twentieth century, then the apertifs dynamics are analyzed in the economic and the traditional agriculture of Circasia and finally the existing relation between the declaration of the Coffee Cultural Landscape and the consolation of the commercial and touristic sector is reviewed. It defends the thesis which considers the phenomenon of the economic openness like principal determinant for the change of an agricultural economics to the economic, commercial, and touristic sector.

**Keywords:** Circasia, economic and social development, economic openness, Coffee Cultural Landscape.

## Introducción

Analizar la historia como problema investigativo exige, al menos por parte de los historiadores profesionales, deslindarse del relato moralista o anecdótico que cubre buena parte de las historias regionales en Colombia y que están vinculados principalmente a las proezas de los grandes hombres, así como a los relatos fundacionales, que en algunos casos están más cerca de ser un relato propio de la narración literaria que del campo historiográfico. En ese sentido, el historiador Reinhart Koselleck plantea en su trabajo *historia/Historia*, que, a diferencia de otros tipos de narraciones, la «Historia» utiliza una sucesión de acciones científicamente comprobables que acuden a comprender los hechos del pasado y que a su vez pueden ser analizados para la reflexión en el presente, a diferencia de la «historia» en minúscula, que acude a reseñar acontecimientos a través de pequeños e individuales relatos con fines moralistas, doctrinarios o jurídicos<sup>1</sup>.

De esta manera, utilizar al municipio de Circasia-Quindío, como objeto de estudio histórico permite no solo contribuir a una serie de respuestas que se refieren a su origen y a su desarrollo, sino que además permite aproximarse a la identificación de nuevos escenarios

1 Reinhart Koselleck, *historia/Historia* (Madrid: Trotta. S.A, 2004).

sociales que se encuentran en disputa por parte de los protagonistas de la historia ubicados en un contexto económico determinante como lo es el proceso de apertura económica y globalización, que será decisivo para la transformación social y económica del territorio. Es así como en este trabajo se deja en evidencia la relación que existe entre las condiciones materiales de existencia presentes en el desarrollo productivo y su dinamización a nivel regional y local, que en el municipio de Circasia son expresados desde sus instituciones administrativas y empresariales.

Por consiguiente, analizar las particularidades que presenta el desarrollo económico y social de Circasia, implica reconocer el impacto de la apertura económica como modelo estructural de la economía colombiana desde 1990 y su influencia en las actividades y dinámicas regionales y locales. De esta manera, la investigación propone una relación directa entre la activación de fenómenos económicos nacionales en la consolidación de las distintas problemáticas locales.

Para ello, este trabajo incluye el análisis del contexto social del municipio de Circasia durante el siglo xx. Parte del papel de sus agrupaciones sociales y políticas en el desarrollo y consolidación del municipio, posteriormente indaga en las coyunturas locales que se desarrollaron en el marco de la apertura económica y finalmente aborda la relación que existe entre la apertura económica y el fortalecimiento del sector comercial y turístico, que desplazó paulatinamente al sector primario agropecuario.

## Metodología

Al entender las particularidades del objeto de estudio que analiza la presente investigación, se optó por utilizar el método histórico-crítico con el objetivo de problematizar los discursos formulados por los actores protagónicos del fenómeno histórico, lo que permite establecer comparativos con las otras fuentes consultadas y señalar una hoja de ruta sobre algunos hechos de relevancia para comprender el desarrollo social y económico del municipio de Circasia.

En ese sentido, el enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo) permitió analizar la información de fuentes secundarias (textos académicos y análisis de expertos) con las fuentes primarias recaudadas (material de archivo y entrevistas a los protagonistas de la historia) que contribuyeron a agilizar la problematización de la investigación y establecer una cronología, lo cual fue trascendental para encontrar las relaciones entre del contexto económico y político nacional con las dinámicas sociales que se establecieron en el municipio de Circasia- Quindío.

En cuanto a las fuentes de archivo, se destacaron los suministrados por los archivos de las instituciones del Concejo Municipal de Circasia, el Departamento Nacional de Estadística (DANE), La Crónica del Quindío, la Cámara de Comercio de Armenia, la Alcaldía de Circasia, el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), junto con trabajos de investigación histórica y sociológica generados en la fase preliminar de la investigación a través del estado del arte del



balance historiográfico.

Finalmente, para comprender las posibles tensiones o resistencias que se presentaron en las nuevas lógicas de desarrollo impulsadas por la apertura económica en el municipio, se utilizaron entrevistas que permitieran reconocer o darle «voz» a los sectores sociales ausentes del discurso administrativo presentado por las fuentes oficiales del municipio, tales como líderes comunitarios, académicos y sociales que fueron protagonistas en la problemática histórica señalada.

### Circasia en la historia: creación, desarrollo y consolidación

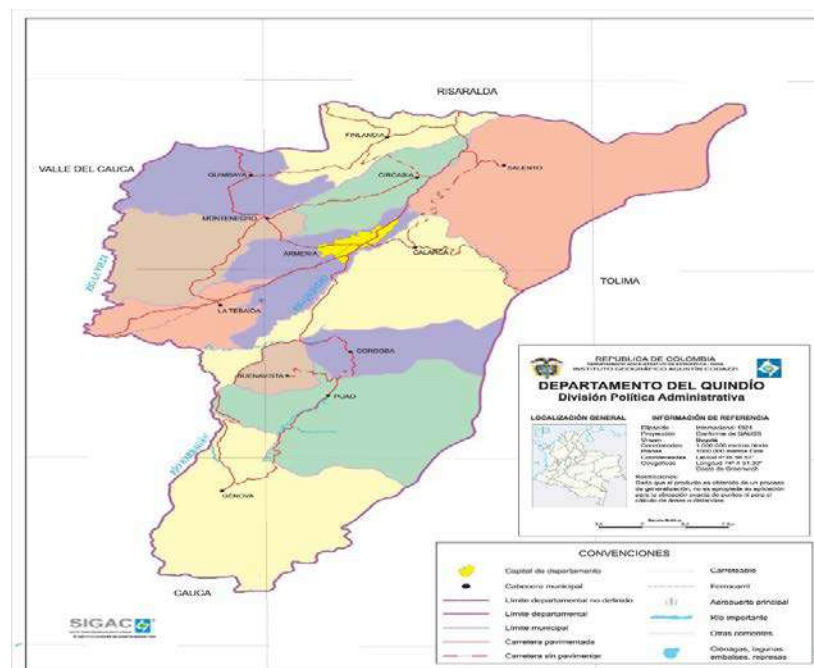


**Figura 1.** Municipio de Circasia-Quindío

**Fuente:** «Alcaldía de Circasia. “Llegó el Tiempo de Circasia”», Alcaldía de Circasia, acceso el 15 de abril de 2021, <http://www.circasia-quindio.gov.co/MiMunicipio/Paginas/Galeria-de-mapas.aspx>

Para indagar por el desarrollo económico y social del municipio hay que reconocer los esfuerzos investigativos de la historiadora Piedad Gutiérrez, quien en su trabajo *Circasia en la historia*<sup>2</sup> detalla con precisión, a través de fuentes primarias como los archivos del Concejo Municipal de Circasia y decretos de orden nacional, aspectos trascendentales que explican la

<sup>2</sup> Piedad Gutiérrez Villa, *Circasia en la historia: documentos y ensayos* (Circasia: Fondo Editorial de Autores Quindianos, 1994).

importancia de Circasia en el tiempo, posibilitando de esta manera visibilizar rasgos económicos y sociales que tienen relación directa o indirecta con las dinámicas nacionales.

A su vez, el trabajo de Jaime Londoño<sup>3</sup>, quien ha sido uno de los investigadores críticos del romanticismo en la obra de Parsons sobre el proceso migratorio del siglo XIX en el centro occidente colombiano<sup>4</sup>, contribuye a comprender el contexto colombiano por el cual surge el municipio de Circasia.

Por lo tanto, la creación del municipio de Circasia tiene elementos variados que explican su composición. Por un lado emerge en un contexto político-administrativo de centralismo y unificación nacional, pero, desde el componente económico, se convierte en un territorio de importancia comercial debido a que se establece, como lo plantea el historiador Luis Javier Ortiz, en un cruce de caminos de comerciantes, colonos, miembros del ejército y guerrilleros en las guerras civiles, que provenían del Cauca al Tolima:

De este modo, Circasia se convirtió en centro de tráfico entre Salento y Zarzal, el Tolima y Cartago. Así, Circasia nació de una transacción especulativa, una sociedad de hecho para fundar un pueblo, con un concepto capitalista de negocios pues allí se recaudó lo obtenido por venta de solares, se reunieron veinte padres de familia en el punto designado para la población y nombraron una junta de diez miembros, que representaron legítimamente la población que se formara en el terreno convenido de ciento veinte hectáreas y dos mil habitantes en 1892, con sus edificaciones, capilla, casa para despachos públicos, cárcel, escuela para varones, carnicería y cementerio...<sup>5</sup>.

De esta manera, el origen del municipio se debe principalmente al establecimiento, desde una concepción capitalista, de un negocio claramente inmobiliario con posibilidades de ser un centro de acopio comercial y refugio de desplazamiento, dadas las condiciones de la última guerra civil del siglo XIX en el país; ocurre casi de manera similar o paralela al desarrollo vertiginoso de Armenia, que para el momento de la fundación de Circasia (1884), según la investigación del historiador Carlos Ortiz<sup>6</sup>, se estaba convirtiendo en un nuevo centro de comercio regional con claras capacidades organizativas, que posteriormente impulsaron nuevas fundaciones de colonos.

Sin lugar a dudas, la aceleración demográfica y el dinamismo comercial de la región vino impulsada por la expansión del modelo económico agrícola en Colombia y especialmente en la producción cafetera, que según Bergquist<sup>7</sup>, en la segunda década del siglo XX había desplazado el proyecto de desarrollo minero que predominó en la economía colombiana du-

3 Jaime Londoño, «El modelo de colonización antioqueña de James Parsons. Un balance historiográfico», *Fronteras de la historia*, n.º 7 (2002): 187-226.

4 James Parsons, *La colonización antioqueña en el occidente de Colombia* (Bogotá: Carlos Valencia Editores, 1979).

5 Luis Javier Ortiz Mesa, *Caldas, una región antigua y nueva, tradicional y moderna, local y nacional. Hacia un nuevo siglo XIX del noroccidente colombiano. Balance bibliográfico de Antioquia, Caldas y Chocó*, Tomo 2 (Medellín: Universidad Nacional de Colombia, 2015): 346.

6 Carlos Miguel Ortiz Sarmiento, «Fundadores y negociantes en la colonización del Quindío», *Lecturas de Economía*, Universidad de Antioquia 13 (2014): 106-139.

7 Charles Bergquist, *Café y conflicto en Colombia, 1886-1910. La Guerra de los Mil Días, sus antecedentes y consecuencias* (Medellín: Fondo Rotatorio de Publicaciones FAES, 1981)

rante todo el siglo XIX, convirtiéndose en el principal monocultivo de exportación.

De esta manera, es claro que la influencia en Circasia del «boom cafetero» va a ser decisiva en la consolidación y rápido ascenso del municipio; desde su fundación en 1884 a 1894 fue un corregimiento adherido al municipio de Filandia, posteriormente en 1906 reúne los requisitos, según la Ley 149 de 1888, para convertirse en municipio adhiriendo a los corregimientos de Quimbaya y Montenegro, y desde 1907 se comienzan los nombramientos de los empleados públicos (personero, tesorero, juez poblador y municipal, hilos y planos de las calles, miembros de la junta agraria y pobladora, entre otros).

Este vertiginoso ascenso en tan poco tiempo se explica por medio del desarrollo de las actividades agrarias y ganaderas que se ejecutaron en el municipio. Los estímulos a la producción cafetera existieron en el municipio a través de la entrega de solares, por parte de la Junta Agraria y Pobladora a campesinos desde 1907. Asimismo, desde ese año, el Concejo Municipal, en el acuerdo municipal n.º 43 de 1907, consideró a la caficultura como empresa de utilidad pública<sup>8</sup>. De igual manera, la economía agraria de subsistencia o de trueque comenzó a ser sustituida en la primera década del siglo XX por producción de caña de azúcar, tabaco y cría de ganado vacuno y porcino, principalmente.

En este proceso de desarrollo económico se destacaron empresas como la fábrica de hilos y tejidos, una fábrica de gaseosas, una comercializadora de zapatos, una fábrica de velas que comercializaba sus productos en los municipios del norte del Quindío, una fábrica de jabón de tierra, una trilladora de maíz, una productora y comercializadora de vinos sangre cuyo propietario era el alemán Ignacio Fitzgerald y dos empresas de cerveza: una conocida como Pilsen, propiedad de los locales Francisco Villegas y Luis Villegas, y una cervecería colombo-alemana que no prosperó debido a dificultades en su producción, propias de la falta de energía eléctrica del municipio<sup>9</sup>. Sin embargo, según el testimonio del administrador de negocios Nulbio Restrepo<sup>10</sup>, ambas cervecerías nunca ejecutaron producción en el municipio, debido precisamente a los problemas señalados, por lo cual se dedicaron de manera exclusiva a la comercialización del producto.

La investigación de la historiadora Gutiérrez también determina que este apogeo empresarial en el municipio de Circasia declinó debido a la crisis económica ocasionada por la recesión de 1929 a 1933, en donde comienza «el deterioro de la economía municipal, que culminó con la decadencia de las actividades productivas, a excepción del cultivo de café y de una que otra empresa manufacturera»<sup>11</sup>.

Esta decadencia que menciona Gutiérrez coincide con la llegada al poder de Olaya Herrera (1930-1934), el primer gobierno nacional de corte liberal después de la regeneración conservadora. En el municipio de Circasia se propiciaron cambios en la administración pública; los liberales, provenientes en su mayoría de familias antioqueñas de reconocimiento

<sup>8</sup> Archivo del Concejo Municipal de Circasia, resolución 43, octubre 13 de 1907.

<sup>9</sup> Gutiérrez, *Circasia en la historia*...

<sup>10</sup> Entrevista a Nulbio Restrepo Valencia, 22 de julio de 2020.

<sup>11</sup> Gutiérrez, *Circasia en la historia*... 124.

local y detractores de la relación entre la iglesia católica con el poder político, asumieron el poder gubernamental del municipio. Una de las expresiones liberales más recordadas y analizadas por la historiografía ha sido la consecución del Cementerio Libre de Circasia (creado en 1933), orientado a sepultar a los ciudadanos sin importar su ideología política o religiosa. Sin lugar a dudas, el desarrollo de esta obra fue un hecho de trascendencia para el municipio, pues es evidente la significancia política que tenía en medio de las pugnas ideológicas entre el Partido Conservador y Liberal. Jorge Eliecer Gaitán fue uno de los dirigentes liberales de carácter nacional que viajó a conocerlo, y cuando estalló el periodo conocido como la «violencia en Colombia» se convirtió en instrumento de violencia. Se dinamitaron las estatuas construidas en la entrada del cementerio de los dirigentes liberales Antonio José Restrepo y de Rafael Uribe Uribe, al parecer por la policía municipal en 1950<sup>12</sup>. Asimismo, el cementerio fue destruido en el gobierno del dictador Gustavo Rojas Pinilla y reconstruido por su fundador Braulio Botero en la década de los 70.

Contrario a los conflictos violentos que se presentaron en la zona urbana y rural del municipio, en las instancias del Consejo Municipal de Circasia las discusiones no reposaron en temas ideológicos y, al contrario, tanto liberales como conservadores definieron acciones conjuntas que intentaban articular a la iniciativa privada en acciones cívicas rumbo al desarrollo económico, la salubridad o la limpieza, el acceso de la población a servicios de energía, agua y alcantarillado y el sistema de pavimentación vial del municipio.

De esta manera, el primer vínculo entre la acción pública y privada comenzó con la creación en los años 30 de la Sociedad de Mejoras Públicas que sustituyó a la Junta Agraria y Pobladora, creada desde 1907 cuando Circasia se constituyó oficialmente como municipio de Caldas. A pesar de que los miembros de esta organización eran elegidos por el Concejo Municipal, sus funciones consistían en contribuir económica y culturalmente con el desarrollo del municipio, incentivando las «buenas costumbres» y el civismo en una población, que según el censo realizado por el Departamento Nacional de Estadística (DANE) en 1964 presentaba altos índices de baja escolaridad.

Entre los objetivos principales que definieron los entes gubernamentales (Alcaldía y Concejo Municipal) por lo menos hasta los años 80 del siglo xx, estuvo consignado la exoneración de impuestos a empresas foráneas, que se realizó periódicamente a través de decretos emitidos desde el Concejo Municipal de Circasia hacia nuevos capitales que quisieran invertir en el municipio.

### **El papel del Comité de Cafeteros y los partidos de izquierda en las lógicas del desarrollo municipal**

En el plano social y comunitario existieron dos actores que fueron decisivos para el desarrollo del municipio, a saber: el Comité de Cafeteros del Quindío, así como su filial en el municipio, que contribuyó significativamente en asuntos de infraestructura y programas

12 José Jaramillo, *Cementerio Libre de Circasia* (Manizales: Imprima, 1983), 78.

sociales en Circasia, lo que demostró el auge y los buenos precios de la producción cafetera en el siglo xx, y las nuevas colectividades políticas alternativas al proyecto liberal-conservador, que, surgidas después del Frente Nacional, intentaron revindicar las problemáticas del trabajo campesino en el municipio.

De esta manera, los aportes económicos del Comité de Cafeteros de Circasia en conjunto con la filial departamental fueron notorios principalmente entre los 60 y 70, donde se establecieron, según las actas del Concejo Municipal, una serie de proyectos comunitarios, como la entrega de lotes a las Juntas de Acción Comunal, el establecimiento y la infraestructura de escuelas<sup>13</sup> y el restaurante escolar municipal en 1970.

Ese mismo auge hizo posible la incursión de nuevos actores a las dinámicas políticas del municipio. Recolectores de café y agricultores hicieron expresas sus demandas frente a los incumplimientos del Estado colombiano, y junto con el desgaste político del Frente Nacional sumaron en la creación de partidos políticos alternativos a la dirigencia liberal-conservadora. Lo cual comenzó a incidir activamente en los escenarios políticos y comunitarios del municipio.

**Tabla 1.** Elecciones al Concejo Municipal de Circasia en 1973

| Partido Político                  | Número de votos | %   |
|-----------------------------------|-----------------|-----|
| Partido Liberal Colombiano        | 2613            | 68  |
| Partido Conservador               | 893             | 23  |
| Alianza Nacional Popular (ANAPO)  | 136             | 3,5 |
| Unión Nacional de Oposición (UNO) | 101             | 2,6 |

**Fuente:** elaboración propia a través de las actas de escrutinio proporcionadas por el archivo del Concejo Municipal de Circasia.

Según el trabajo de Abrahán Cortés<sup>14</sup>, hasta finales de los 80, el Partido Conservador y Liberal lideraban el Concejo Municipal a través de mecanismos de unidad y cohesión que se vieron reflejados en la toma de decisiones administrativas, era poco el espacio para planteamientos críticos y alternativos en el seno de la administración municipal<sup>15</sup>. De ahí que surgieron nuevas expresiones políticas en el municipio de Circasia, la Unidad Nacional de Oposición (UNO)

<sup>13</sup> Archivo del Concejo Municipal de Circasia, libro 409, carta Junta Comunal sobre la escuela construida por el Comité Departamental de Cafeteros, mayo 30 de 1973.

<sup>14</sup> Abrahán Cortes Cortes, *Circasia: su candente historia oculta* (Armenia, 2004).

<sup>15</sup> Cortes, *Circasia: su candente...* 66.

y el Movimiento Obrero Independiente Revolucionario (MOIR), corrientes políticas que cuestionaron el proyecto de país liberal-conservador y reivindicaron las luchas civiles campesinas que comenzaron a tener fuerza en el municipio, así como en el departamento del Quindío.

A pesar de que ninguno de los dos movimientos políticos alternativos obtuvo curules para el Concejo Municipal en las elecciones de 1973, lograron posicionarse como nuevos actores en el escenario político del municipio. Según el testimonio de Roberto Acosta, en los 80, José Hoover Hernández se convirtió en el primer concejal de Circasia a través del Frente Democrático, que fue la unión entre dirigentes de ANAPO y la UNO sin el MOIR, que para 1982, participó en las elecciones a través de una nueva convergencia política llamada Frente por la Unidad del Pueblo (FUP)<sup>16</sup>.

Las posturas que asumieron estas nuevas organizaciones estuvieron modeladas en proteger la producción nacional agraria cafetera, principalmente después del rompimiento del Pacto Internacional de Cuotas Cafeteras de 1989 y, en general, el avance del libre comercio en Colombia frente a la llegada masiva de importaciones que se proyectaban bajo el programa de modernización económica de 1990.

### **Globalización y apertura económica: las nuevas dinámicas sociales y económicas del país en el marco del libre comercio**

Los 90 estuvieron precedidos por nuevos factores que limitaron en buena parte el gasto público y la influencia del sector cafetero en el desarrollo municipal, debido principalmente a las nuevas medidas de globalización y libre comercio, que se convirtieron, después del fin del denominado pacto de cuotas cafeteras, en la consolidación de un nuevo enfoque económico que transformó las condiciones políticas y sociales del municipio de Circasia.

La denominada política de apertura económica estuvo modulada, como lo plantea el historiador Carlos Torres, por los cambios sustanciales que se introdujeron en las fuerzas productivas del país, al privilegiar los gremios exportadores y promover las importaciones a través del ofrecimiento de mejores condiciones para el capital extranjero con el objetivo de aprovechar las ventajas comparativas y fortalecer el libre mercado<sup>17</sup>.

Estas nuevas dinámicas, como lo propone el economista Eduardo Sarmiento, reflejaron una reducción sustancial de la producción agropecuaria, altos índices de desempleo y tasas de crecimiento negativas que superaron el 10 %<sup>18</sup>. Según dicho planteamiento:

Cuando comenzó la apertura, el país tenía un relativo equilibrio entre importaciones y exportaciones y en la medida en que avanzó la apertura se generó un déficit entre importaciones y

16 Archivo del Concejo Municipal de Circasia, libro 420, acta de escrutinio donde surge la FUP con Roberto Acosta de candidato de dicha colectividad, 1982.

17 Carlos Miguel Torres del Río, *Colombia siglo xx: Desde la guerra de los Mil Días hasta la elección de Álvaro Uribe* (Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2015).

18 Eduardo Sarmiento Palacio, «Salvemos al país y hundamos el modelo», *DESLINDE* (1999), <https://cedetrabajo.org/wp-content/uploads/2012/08/25-11.pdf>



exportaciones, porque se importa más de lo que se exporta. Eso es cierto en la agricultura y en la industria. Luego de alimentar ese proceso durante siete años, en el año 1998 se llegó a un déficit de 7 mil millones de dólares, equivalente al 7% del producto nacional<sup>19</sup>.

En ese sentido, el desplome de la economía producto de la apertura económica se estableció con mayor vehemencia en las regiones que dependían directamente de la actividad agrícola cafetera, por lo cual los departamentos de Caldas, Quindío y Risaralda<sup>20</sup> establecieron nuevas dinámicas productivas que les permitieran a los agricultores generar rentabilidad a través de otras fuentes de recursos como los relacionados con la explotación mineral, la comercialización de importaciones y el sector turístico.

Uno de los departamentos más golpeados por la crisis del café fue el Quindío, ya que entre el 2001 y el 2010, a diferencia de Caldas y Risaralda, no experimentó un crecimiento importante en el sector primario y su participación se redujo considerablemente en el sector secundario<sup>21</sup>; sin embargo, logró posicionar la dinámica del comercio y el turismo desde los 90 del siglo xx:

El turismo tuvo un gran dinamismo particularmente en el Quindío con el fomento de lugares turísticos y también con la apertura de algunos parques en la segunda mitad de la década de los noventa...<sup>22</sup>.

En ese sentido, el turismo que se realizó en el Quindío en la primera década del siglo xxi consistió en la promoción de haciendas rurales, que de manera más o menos espontánea comenzaron a tener cierto éxito económico al aprovechar las condiciones geográficas que fueron determinantes para el ofrecimiento de actividades relacionadas con el ecoturismo y agroturismo<sup>23</sup>.

### **Circasia en la apertura económica: dinámicas sociales que se establecieron en el marco de la globalización y el libre comercio (1991-2011)**

Según el testimonio ofrecido por el director de UMATA-Circasia, tecnólogo Manuel García Duque<sup>24</sup>, el municipio de Circasia pasó de tener 3200 hectáreas destinadas al cultivo de café a finales de los 80 a tener en la actualidad cerca de 1600. Este desplazamiento de la vocación cafetera fue reemplazado paulatinamente por el sector avícola, la porcicultura, el sector ganadero y lechero, que desde comienzos del siglo xx había ocupado un renglón económico

19 Sarmiento, «Salvemos al país y hundamos el modelo», 2.

20 Según la teoría del historiador Van Young, el «Eje Cafetero» se puede considerar como región, ya que su desarrollo se debe a la especialización de una relación económica que se estableció a través del café (teoría del embudo detrítico), siendo este producto la base de la economía y de la producción local.

21 Ferney H. Valencia, Diana M. Cortázar y Ana María López, *Composición de la economía de la región Eje Cafetero de Colombia* (Manizales: Banco de la república, 2013), 22.

22 Valencia, Cortázar y López, *Composición de la economía...* 7.

23 Jeffer Chaparro y Daniel Santana, «Institucionalización del turismo internacional en la zona cafetera del departamento del Quindío, Colombia (2000-2011): aspectos político-económicos, actores centrales y mercado laboral», *Revista Colombiana de Geografía* (2011), 6, <https://revistas.unal.edu.co/index.php/rcg/article/view/23068/36710>

24 Entrevista a Manuel García Duque, 16 de septiembre de 2020.

importante en el municipio.

En el plano urbano, la adopción del turismo como política económica en Circasia comenzó, al menos oficialmente, en 1999 con el Plan de Desarrollo (1999-2001), que planteó como objetivo central convertir al municipio en una zona atractiva para el fomento de las actividades turísticas:

Hacer de Circasia un municipio turístico mediante la conservación de su patrimonio histórico cimentado en la libertad de sus hombres y mujeres, con énfasis agroindustrial fomentado el desarrollo humano integral, para lograr elevar la calidad de vida de sus habitantes...<sup>25</sup>.

Otra de las acciones que realizaron desde el orden administrativo para fortalecer la productividad en el municipio fue la exoneración de impuestos para las empresas foráneas que quisieran invertir en el municipio. En ese sentido, el Concejo Municipal de Circasia elaboró un acuerdo en el 2008 que ofrecía exención tributaria durante 10 años al impuesto de industria y comercio para empresas que generarán al menos 9 o más empleos para el municipio:

Aquellos establecimientos de comercio, empresas o industrias nuevas que se instalen a partir del 1 de agosto de 2008 y generen nueve o más empleos para Circasianos nacidos o residentes, quedarán exentos del pago de impuestos de industria y comercio por diez (10) años...<sup>26</sup>.

De esta manera, el gobierno local se articulaba con el proyecto administrativo nacional, ya que promovía abiertamente la flexibilidad y garantías para el capital foráneo, en un intento por fortalecer la actividad turística que ya había despegado, con buenos resultados en los municipios ubicados al sur del departamento del Quindío.

Es así como el Concejo Municipal aprobó diferentes acuerdos que giraban en torno al florecimiento cultural del municipio, como la declaración de patrimonio histórico regional al Cementerio Libre de Circasia en 1995<sup>27</sup> y a la iglesia Nuestra Señora de la Mercedes en 2003<sup>28</sup>, así como la creación de dos bibliotecas municipales, la institucionalización de la feria del libro de Circasia en 2008<sup>29</sup>, la institucionalización de las fiestas de la «libertad»<sup>30</sup> y la instauración del día del comerciante en 2009<sup>31</sup>.

### La reconstrucción contribuyó al proyecto turístico en el municipio

En el marco de la coyuntura ocasionada por el terremoto de 1999, los entes gubernamentales de carácter nacional, regionales y locales afrontaron nuevos retos que consistieron en la reactivación de la economía, la reconstrucción de la infraestructura vial e inmobiliaria y la

25 Archivo Concejo Municipal de Circasia (Caja 581-588, Plan de Desarrollo 1999-2001, visión)

26 Archivo del Concejo Municipal de Circasia, libro 694, acuerdo 21, agosto de 2008.

27 Archivo del Concejo Municipal de Circasia, libro 542, acta 001, mayo 15 de 1995.

28 Archivo del Concejo Municipal de Circasia, libro 630, acuerdo 006, marzo 10 de 2003.

29 Archivo del Concejo Municipal de Circasia, libro 715, acuerdo 27, agosto 19 de 2008.

30 Archivo del Concejo Municipal de Circasia, libro 655, acuerdo 8, junio 10 de 2005.

31 Archivo del Concejo Municipal de Circasia, libro 749, acuerdo 45, noviembre 6 de 2009.

recuperación del tejido social. Según el investigador Alpher Rojas, la magnitud de la tragedia social producto del evento sísmico creó una «desvertebración del paisaje social»:

La sociedad, integrada aproximadamente por trescientas mil personas y cerca de setenta mil núcleos familiares, había sido afectada en su tejido social y en las múltiples expresiones de familia, organizaciones comunitarias y asociaciones diversas de ciudadanos; el sismo produjo la parálisis de los sectores productivos, comerciales y ambientales. Miles de ciudadanos fueron desplazados a otros lugares del territorio patrio. Gran parte del dispositivo institucional sufrió sensibles deterioros en su organización, funcionamiento e infraestructura...<sup>32</sup>.

**Tabla 2.** Afectación del terremoto en el Quindío (comparativo Armenia, Calarcá, Quimbaya y Circasia)

| Municipio       | Población total (Censo 1993) | Proyección de afectación en hogares | Proyección de afectación en personas | Número de fallecidos |
|-----------------|------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|----------------------|
| Armenia         | 280 922                      | 67 111                              | 278 511                              | 929                  |
| Calarcá         | 74 409                       | 12 820                              | 54 358                               | 84                   |
| Quimbaya        | 40 070                       | 6482                                | 27 420                               | 7                    |
| <b>Circasia</b> | <b>26 422</b>                | <b>4080</b>                         | <b>17420</b>                         | <b>8</b>             |

**Fuente:** elaboración propia a través de los datos ofrecidos por el estudio de Solidaridad Social, DANE y DNP, *Dimensión social y económica de los efectos del terremoto del Eje Cafetero. Diagnóstico de la reconstrucción* (Bogotá: Dirección Técnica de Censos, 1999), [http://biblioteca.dane.gov.co/media/libros/LD\\_006\\_1999\\_V\\_1.PDF](http://biblioteca.dane.gov.co/media/libros/LD_006_1999_V_1.PDF)

Es claro que el modelo de reconstrucción, al menos desde la lógica financiera, obedecía claramente a las directrices del Banco Mundial, que a través de entidades como el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) desplegaron un manual de requisitos con el objetivo de garantizar tanto el retorno del préstamo como su eficiencia en cuanto al impacto de la ayuda ofrecida.

Frente a estas indicaciones era coherente que el Estado a través de sus organizaciones locales no interviniera en las ejecuciones financieras del Fondo para la Reconstrucción del Eje Cafetero (FOREC), por lo que se utilizó al denominado «tercer sector» como organismo para la entrega de recursos para las obras reconstructivas. Según Castaño, el «tercer sector Se expresa como la construcción que va de lo privado a lo público, pasando por el mercado; son asociaciones solidarias y voluntarias; organizaciones representativas de intereses específicos; organizaciones promotoras de valores e ideas»<sup>33</sup>.

Por lo tanto, se puede entender la función del «tercer sector», como el conjunto de em-

<sup>32</sup> Alpher Rojas Carvajal, *Desastre en la ciudad* (Bogotá: Colombia Plural, 2018).

<sup>33</sup> Patricia Castaño de Echeverry, «Evaluación y seguimiento al programa de reconstrucción del Eje Cafetero,

presas e instituciones no gubernamentales (ONG) que ofrecieron sus servicios en el proceso de tercerización de los fondos económicos públicos en el marco del proceso de reconstrucción orientado por el FOREC.

Paralelamente a las transformaciones que vivió la ciudad de Armenia, el proceso de reconstrucción del municipio de Circasia transformó no solo la calidad de las estructuras físicas de las viviendas, sino que le apostó a una renovada infraestructura urbana que conllevo a dos grandes consecuencias, a saber: la pérdida de gran parte de su estructura patrimonial y la explosión demográfica ocurrida por la llegada de inmigrantes de otras regiones que se acogieron al subsidio de vivienda ofrecido por el FOREC dadas las flexibilidades para el otorgamiento de viviendas de este organismo.

En cuanto a la nueva estructura de viviendas, según la investigación de Alpher Rojas<sup>34</sup>, se puede afirmar que algunos propietarios de edificaciones declaradas como patrimonio arquitectónico o cultural, en la coyuntura de la reconstrucción, les pareció más rentable no desarrollar ningún tipo de mantenimiento a sus propiedades para solicitar la demolición y la posterior comercialización de su lote, generando de esta manera transformaciones en el espacio urbano por nuevas estructuras que no obedecían al aspecto costumbrista de las fachadas. Este aspecto por lo tanto generó contradicciones, principalmente desde el orden gubernamental, ya que el Concejo Municipal años antes había emitido decretos oficiales de salvamento de estas propiedades con el objetivo de preservar la tradición y el turismo cultural de Circasia.

Estas nuevas edificaciones a su vez fueron utilizadas para programas de vivienda nueva de interés social que propiciaron tanto expansión urbana a espacios de frontera rural, por ejemplo, en los barrios La española, La esmeralda, Villa Italia, Villa Leónida, Villa Diana y Alto Bonito, como una explosión demográfica sin precedentes en el municipio, generada por la inmigración de familias que llegaban de otras regiones del país y que obtuvieron de manera fácil el subsidio de vivienda del FOREC. Según Angela Mejía<sup>35</sup>, los requisitos exclusivamente exigían demostrar que las familias vivieran en un alojamiento temporal y una declaración extrajuicio que corroborará su residencia en el municipio de Circasia.

Para darle solución a estas dinámicas, ya en el marco de la Seguridad Democrática en la presidencia de Álvaro Uribe (2002-2010), el Concejo Municipal de Circasia elaboró varias estrategias de seguridad con el objetivo de reducir los flagelos de violencia. Uno de los más destacados fue la creación de Concejos de Seguridad permanentes que comenzaron desde 2008<sup>36</sup> como política pública en el municipio, así como el establecimiento del Comité de Seguridad y Orden Público, que funcionaría como un organismo colegiado en el que autoridades cívicas y judiciales definirían políticas para prevenir la delincuencia y el narcotráfico.

---

Síntesis de la experiencia de la Universidad del Quindío. Resultados y retos», en *La reconstrucción del Quindío. Lecturas desde la academia* (Universidad del Quindío, 2002), 109.

34 Rojas Carvajal, *Desastre en la ciudad...* 75.

35 Entrevista a Ángela Bibiana Mejía Taborda, 15 de octubre de 2020.

36 Archivo del Concejo Municipal de Circasia, libro 715, Acuerdo 026, 19 de agosto de 2008.



**Figura 2.** Barrio Alto Bonito

**Fuente:** Archivo digital de la Alcaldía de Circasia, 2020, <http://www.circasia-quindio.gov.co/NuestraAlcaldia/SaladePrensa/Paginas/En-el-barrio-Alto-Bonito-de-Circasia-sembraremos-esperanza-a-trav%C3%A9s-de-las-huertas-urbanas.aspx>

### **Apertura empresarial en Circasia: el dinamismo del sector privado hacia el turismo**

La aceleración del turismo en Circasia surgió inicialmente como una actividad de tipo estacionaria o de paso, por el que transitaban los turistas que iban a conocer los parques temáticos inaugurados en la última década del siglo xx en el sur del departamento del Quindío, como es el caso del Parque del café (1995) y posteriormente el Parque Nacional de la Cultura Agropecuaria PANACA (1999), que según la investigación de Díaz y Martínez hubo un crecimiento en el sector del 25 % entre el 2002 y el 2012<sup>37</sup>.

Según el estudio de los economistas Alberto Gómez, Gonzalo Restrepo y Pablo González, la oferta hotelera en Circasia para 2003 aún era limitada con respecto a la de los otros municipios:

Se debe mencionar que, en los municipios de Armenia, Montenegro, Quimbaya y La Tebaida, se agrupa el 85.7% del total de propiedades antes señalado, mientras que, en Calarcá y Circasia, se concentra el restante 14.3 %<sup>38</sup>.

37 Arturo José Díaz Gómez y Rosana Martínez Medina, «Incidencia de los parques temáticos sobre la composición del PIB en los departamentos del Quindío y Risaralda periodo 1994-2012: estudio de caso» (tesis de maestría, Universidad Libre de Colombia, 2016), 37, <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/16508/INCIDENCIA%20DE%20LOS%20PARQUES%20TEM%C3%81TICOS%20.pdf?sequence=1&isAllowed=1>

38 Alberto Gómez Ramírez, Gonzalo Restrepo Quintero y Pablo Emilio González Gómez, *Ensayos sobre economía regional. Turismo en el Eje Cafetero* (Manizales: Banco de la República, 2004), 27, acceso el 15 de abril de 2021, [https://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/2004\\_junio.pdf](https://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/2004_junio.pdf)

De esta manera se puede afirmar que la oferta de servicios turísticos promovida en Circasia en los primeros años del nuevo siglo aún se encontraba escasa. Por lo cual el gobierno local impulsó una serie de medidas que intentaron atraer la inversión privada para el fortalecimiento del turismo en el municipio, propiciadas por la confianza inversionista y la estrategia para fomentarla, denominada como la Seguridad Democrática durante el gobierno del presidente Álvaro Uribe.

Es así como surgieron en el municipio, a través de su autoridad local, los denominados «comités de seguridad», que contribuyeron a ampliar el pie de fuerza policivo para confrontar los hurtos y la violencia en general presentada en el municipio y promovieron el Plan integral de seguridad y convivencia ciudadana «Circasia segura, un hogar para disfrutar la vida», siguiendo a cabalidad los objetivos del gobierno nacional en esta materia:

En el marco de la política de «defensa y seguridad democrática 2002-2012» el programa Departamentos y Municipios Seguros DMS desde marzo del 2004, ha trabajado para fortalecer la gobernabilidad local en materia de convivencia y seguridad ciudadana, bajo el liderazgo de gobernadores y alcaldes, que con las demás autoridades locales de seguridad, policía y justicia deben asumir, de manera coordinada, integral y preventiva, la gestión territorial de la convivencia y la seguridad ciudadana<sup>39</sup>.

Este plan prometía, por un lado, acciones contundentes de prevención frente al narcotráfico y otras dinámicas violentas que se presentaban en el municipio, y al mismo tiempo ofrecer garantías para las empresas que quisieran invertir, que, según la promoción de excepción tributaria del 2008, cobijaba a capitales que generarán más de 9 empleos para los habitantes del municipio.

Es evidente, según los datos del registro de empresas en la Cámara de Comercio de Armenia, que las empresas dedicadas al sector comercial y de servicios, a diferencia del sector agropecuario, tuvieron un dinamismo mayor en el marco de la apertura económica y la confianza inversionista; es así como el fortalecimiento del turismo en el Quindío, así como el registro de hoteles campestres en el municipio, son de vital importancia para comprender dicho crecimiento comercial.

Otra de las apuestas del sector privado en materia de comercio y servicios, fue el enfoque hacia la potencialización de los llamados café-bares, que como lo plantean los historiadores Orduz y Vega<sup>40</sup> se caracterizaron en el Quindío por ser lugares tradicionales donde convergían actividades de comercialización de productos, realización de negocios y procesos de sociabilidad entre vecinos.

**Tabla 3.** Empresas registradas de Circasia en la Cámara de Comercio de Armenia entre 1993 y 2010

39 Archivo del Concejo Municipal de Circasia, libro 738, Decreto N 44, 23 de junio de 2009.

40 Claudia Marcela Orduz y Leonardo Alberto Vega, «Los cafés se tiñen de azul y de rojo: una mirada a la violencia política de los años cincuenta en Armenia, Quindío», *Revista de Sociología y Antropología: Virajes* 18, n.º 1 (2016), 30.



| <b>Empresas de servicios tecnológicos</b>                                  | <b>Empresas agropecuarias</b>                                    | <b>Empresas de medicina</b>                                     | <b>Empresas industriales</b>                       | <b>Empresas comerciales</b>                                                                                           | <b>Asociaciones y cooperativas</b> | <b>Empresas turísticas</b>                                     |
|----------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| Cables de televisión, videojuegos, DVD, internet, computadores, celulares. | Agricultura, tecnología agropecuaria, insumos, ventas agrícolas. | Médicos, cirujanos, ópticas, asociaciones médicas, odontología. | Químicos, eléctricos, construcción, agroindustria. | Peluquerías, cosméticas, financieras, ventas, supermercados, tiendas, distribuidoras, personas naturales y jurídicas. |                                    | Hoteles, finca-hoteles, posadas, paraderos, chalets, hostales. |
| 53                                                                         | 41                                                               | 14                                                              | 31                                                 | 3068                                                                                                                  | 77                                 | 65                                                             |
| 1,5 %                                                                      | 1,2 %                                                            | 0,04 %                                                          | 0,09 %                                             | 91,62 %                                                                                                               | 2,2 %                              | 1,94 %                                                         |

Total: 3349 empresas

**Fuente:** elaboración propia a través de la base de datos de la Cámara de comercio de Armenia-Quindío.

**Tabla 4.** Empresas registradas en Circasia que ofrecieron servicios turísticos entre 1993 y 2010

| <b>Tipo de empresa</b>                                        | <b>Cantidad</b> |
|---------------------------------------------------------------|-----------------|
| Hoteles (Finca-hoteles)                                       | 31              |
| Posadas                                                       | 8               |
| Fincas agroturísticas                                         | 4               |
| Restaurantes                                                  | 27              |
| Cafés (panaderías, cafeterías, café-bares, billares)          | 64              |
| Discotecas (tabernas, fuentes de soda, estanquillos, casinos) | 45              |

**Fuente:** elaboración propia a través de la base de datos de la Cámara de Comercio de Armenia-Quindío.

Aunque la realización de los denominados café-bares no habían sido una actividad empresarial nueva, los éxitos turísticos, principalmente evidenciados en los municipios de Salento y Filandia, demostraban que aprovechar las condiciones geográficas junto con la tradicional producción cafetera generaban un nicho de mercado atractivo para los turistas, ya que, como lo plantea la publicidad del Paisaje Cultural Cafetero (PCC), se comercializaban no solo los productos gastronómicos típicos de la región, que por obvias razones incluía el café artesanal producido localmente, sino también la expectativa de una experiencia diferente a través de la comodidad que se le ofrecía al consumidor de observar y contemplar los miradores naturales cordilleranos<sup>41</sup>.

41 «Paisaje Cultural Cafetero», Rutas del Paisaje Cultural Cafetero, mil experiencias, un destino, <https://rutasdelpaisaje->

## Circasia y la entrada al PCCC: el turismo como nuevo paradigma de desarrollo social y económico regional

Si bien a nivel internacional el turismo ha sido históricamente un segmento importante del sector comercial, principalmente después de la segunda guerra mundial. Según los geógrafos Jeffer Chaparro y Daniel Santana, desde el 2000 al 2009 Colombia tuvo un crecimiento exponencial en esta materia, específicamente vinculado a la llegada de extranjeros al país:

En el año 2000 se registraron cerca de 557.000 turistas internacionales, mientras que en 2009 la cifra ascendió a 1.353.7008 (Ministerio de Industria, Comercio y Turismo (MICT) 2009). El crecimiento de la llegada de extranjeros en cifras es un fenómeno que ha ocurrido simultáneamente a la implementación de políticas económicas sectoriales encaminadas a la promoción de Colombia como destino turístico internacional<sup>42</sup>.

Los autores concuerdan en que —si bien existieron acuerdos y programas sectoriales por regiones para la creación y promoción de actividades turísticas, como la Ley General de Turismo de 1996, que se modificó posteriormente en el 2006<sup>43</sup>— la apertura económica de los años noventa fue la que propició el desarrollo de estrategias para que este subsector económico se internacionalizara en la medida en que vinculara a otros sectores del mercado turístico.

En este contexto, el turismo ecológico adquirió cierta relevancia en Colombia debido a la riqueza en materia de biodiversidad que contaba el país a comienzos de siglo, ubicándose, según la economista Luisa Castaño, como uno de los doce países megadiversos del mundo por sus riquezas biológicas y ecosistémicas<sup>44</sup>, además de la incorporación junto con otros 174 países en el Convenio de Diversidad Biológica, celebrado en la denominada Cumbre de Río en 1992<sup>45</sup>.

Según la investigación de Chaparro y Santana, el turismo en Colombia hace parte de lo que se conoce como destinos turísticos periféricos porque además de tener una localización desligada geográfica y económicamente de los grandes centros económicos, como Europa Central, Estados Unidos y Japón, se reconoce por la flexibilidad y pocas restricciones en los marcos institucionales turísticos. Lo que hace que exista una mayoría de pequeñas y medianas empresas alrededor de este sector explotando principalmente las bondades naturales, como las playas y montañas y factores ligados a la tradición cultural<sup>46</sup>.

[culturalcafetero.com/que-hacer/cafes-especiales/](http://culturalcafetero.com/que-hacer/cafes-especiales/)

42 Jeffer Chaparro y Daniel Santana, «Institucionalización del turismo internacional en la zona cafetera del departamento del Quindío, Colombia (2000-2011): aspectos político-económicos, actores centrales y mercado laboral», *Revista Colombiana de Geografía* (2011), 66. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/rcg/article/view/23068/36710>

43 Chaparro y Santana, «Institucionalización del turismo internacional...», 68.

44 Luisa Fernanda Castaño Ramírez, *Turismo en la economía regional* (Pereira: Universidad Católica Popular del Risaralda, 2010), <https://repositorio.ucp.edu.co/bitstream/10785/439/1/completo.pdf>

45 Archivo digital Organización de Naciones Unidas, Convenio sobre Diversidad Biológica, junio de 1992, [https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Pueblos\\_indigenas/convenio\\_diversidad\\_biologica\\_1992.pdf?view=1](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Pueblos_indigenas/convenio_diversidad_biologica_1992.pdf?view=1)

46 Chaparro y Santana, «Institucionalización del turismo internacional...», 68.

En el caso del departamento del Quindío, como se mencionó anteriormente, los parques temáticos constituyeron el principal atractivo turístico del departamento, y se enfocaron en ofrecer servicios vinculados a la tradición agropecuaria y cafetera.

Aunque Circasia no se configuraba como uno de los municipios con mayor cantidad de demanda turística, es claro que las administraciones municipales buscaron especializarse en ofrecer un tipo de turismo estacionario aprovechando las particularidades geográficas y demográficas, su cercanía con las capitales del Quindío y Risaralda, la inversión de pequeñas y medianas empresas en actividades comerciales y por supuesto el clima cordillerano, siendo este último factor decisivo para la adhesión del municipio a la declaratoria de Paisaje Cultural Cafetero y por lo tanto su consolidación como destino turístico periférico.

En el plano urbano la adopción del turismo como política económica en Circasia comenzó, al menos oficialmente, en 1999 con el Plan de Desarrollo (1999-2001) que planteó como objetivo central convertir al municipio en una zona atractiva para el fomento de las actividades turísticas:

Hacer de Circasia un municipio turístico mediante la conservación de su patrimonio histórico cimentado en la libertad de sus hombres y mujeres, con énfasis agroindustrial fomentado el desarrollo humano integral, para lograr elevar la calidad de vida de sus habitantes<sup>47</sup>.

### **El paisaje como característica principal en la promoción turística del PCC**

Según la investigación del geógrafo Andrés Guhl, el concepto de paisaje puede entenderse como la relación constante entre variables económicas producidas por la sociedad y las condiciones biofísicas de los territorios, que generan, de esta manera, transformaciones constantes<sup>48</sup>.

Aunque el investigador plantea que existe una cantidad infinita de paisajes, estos se pueden agrupar en tres amplias categorías: los paisajes fabricados, que suelen tener características urbanísticas de corte industrial, consumiendo gran cantidad de energía de tipo fósil; los paisajes domesticados, que son ambientes principalmente agrícolas, y los paisajes naturales, considerándose como ambientes controlados por los procesos biofísicos, pero influenciados por las actividades de los hombres<sup>49</sup>.

En ese sentido, se podría afirmar que el paisaje que compone al municipio de Circasia tiene unas características eminentemente agrícolas, que no solo han sido destacadas en virtud del desarrollo económico, sino que han generado cierto tipo de tradiciones culturales que han perdurado, incluso, al marco de una economía caracterizada por fortalecer el avance del comercio y los servicios como lo es la globalización del siglo XXI. Sin embargo, estas caracte-

47 Archivo Concejo Municipal de Circasia (Caja 581-588, Plan de Desarrollo 1999-2001, visión).

48 Andrés Guhl, *Café y cambio de paisaje en Colombia, 1970-2005* (Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT, 2008): 43.

49 Guhl, *Café y cambio...* 43.

rísticas que componen el denominado paisaje domesticado no solo son intrínsecas exclusivamente al proceso de desarrollo del municipio de Circasia, sino a las dinámicas humanas y biofísicas que presentaron las regiones del occidente colombiano con la producción cafetera, principalmente durante el siglo xx.

Es así como la inclusión de los municipios de Caldas, Risaralda, Quindío y Valle del Cauca en la lista de Patrimonio Mundial por parte de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en el 2011, a través de la categoría de Paisaje Cultural<sup>50</sup>, se originó principalmente como un mecanismo de protección y conservación de unas prácticas culturales que se habían desarrollado en el marco de la producción cafetera en estos territorios.



**Figura 3.** Plantación de café en la vereda Barcelona Alta, Circasia

Fuente: José David Largo Cruz, archivo personal, 2020.

### Café El Guadual

Una de las características que presentaba la declaratoria es que la UNESCO, el Estado colombiano (que había impulsado la declaratoria ante este organismo por medio del Ministerio de Cultura), el Comité de Cafeteros de Colombia y las organizaciones sociales y académicas escenificaban una clara preocupación por las nuevas dinámicas económicas que habían desplazado paulatinamente las actividades cafeteras desde el comienzo del libre comercio y la apertura económica de 1990, con los proyectos relacionados a la gran minería<sup>51</sup>, así como el florecimiento de problemáticas sociales relacionadas con desempleo y pobreza<sup>52</sup>.

50 Documento CONPES, *Política para la preservación del Paisaje Cultural Cafetero de Colombia* (Bogotá, 2014):5. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3803.pdf>

51 La Crónica del Quindío, «Un cálculo de aproximadamente 700 personas participaron en la marcha en contra de la megaminería», *La Crónica del Quindío*, 20 de noviembre de 2010, acceso el 15 de abril de 2021, <https://www.cronicadelquindio.com/noticias/economia/un-calcu-de-aproximadamente-700-personas-participaron-en-la-marcha-en-contra-de-la-megami-nera>

52 La Crónica del Quindío, «Crisis cafetera y desempleo marcaron el 2012 en el Quindío», *La Crónica del Quindío*, 31 de



**Figura 4.** Café del Guadual, Circasia  
**Fuente:** José David Largo Cruz, archivo personal, 2020.

De esta manera, era claro que los sectores académicos, sociales y político-administrativos coincidieron en apoyar a este nuevo concepto denominado como Paisaje Cultural Cafetero de Colombia, no solo por establecer lógicas de protección ambiental y conservación cultural, sino además por entablar un proyecto económico de integración regional con base en la explotación del turismo.

### **Cuestionamientos en referencia a los beneficios del PCC para el municipio de Circasia**

Según el productor agropecuario y miembro de la Asociación de Productores Agrícolas de Circasia (ASOPRACIR), señor Roosvelth Ramos, el turismo en el municipio creció exponencialmente después de la declaratoria de Paisaje Cultural Cafetero, lo que promovió una serie de problemáticas relacionadas con el encarecimiento de la vida, reflejado en los altos precios que pagan los consumidores finales por los productos; asimismo, destaca la falta de iniciativas gubernamentales para la producción cafetera en la zona rural del municipio, por lo que las áreas cultivables han cambiado las actividades agrícolas hacia la ganadería y el aguacate, actividades por las cuales se han incrementado el déficit de agua potable para el consumo local<sup>53</sup>.

diciembre de 2012, acceso el 15 de abril de 2021, <https://www.cronicadelquindio.com/noticias/economia/resumen-2012-crisis-cafetera-y-desempleo-marcaron-el-2012-en-el-quindio>

<sup>53</sup> Entrevista a Roosvelth de Jesús Ramos Cardona, 7 de noviembre de 2020.



De cierta manera, el investigador y coordinador de la Casa de la Cultura de Circasia, profesor Luvin Benítez, comparte algunas de las críticas que se realizan hacia el turismo en el municipio, correspondientes a la falta de planeación y articulación con la dinámica del Paisaje Cultural Cafetero, ya que, para él, la declaratoria no ha podido frenar el aumento de otros cultivos que irrumpen el patrimonio cultural y ambiental del municipio<sup>54</sup>.



**Figura 5.** Plantación aguacatera en Barcelona Alta, Circasia  
**Fuente:** José David Largo Cruz, archivo personal, 2020.

Asimismo, existe un entorno de desconfianza frente a los beneficios económicos del turismo para el municipio. Para Carlos Botero, la declaración del PCCC contribuyó a la llegada de empresas extranjeras dedicadas principalmente al sector comercial, que han desplazado a las empresas locales. Por lo cual el modelo de «salentización» parece introducirse y generar unas transformaciones locales que tendrán repercusiones sociales en el mediano y largo plazo<sup>55</sup>.

De manera similar, Dimas Arias, dirigente del movimiento Dignidad Agropecuaria en el Paro Cafetero del 2012<sup>56</sup>, planteaba fuertes cuestionamientos al denominado Paisaje Cultural Cafetero:

En ningún momento ha sido de utilidad para los agricultores, lo que sí ha producido es un encarecimiento brutal de las tierras en el Quindío, que hasta hace poco se compraban a treinta millones la cuadra, hoy pueden valer diez veces más, con el agravante de que a los pobres que aún las poseen y que se hacen la ilusión de producirlas o trabajarlas, esos avalúos les ocasio-

<sup>54</sup> Entrevista a Luvin Arbey Benítez Galeano, 7 de noviembre de 2020.

<sup>55</sup> Entrevista a Carlos Botero, 10 de noviembre de 2020.

<sup>56</sup> La Crónica del Quindío, «El paro cafetero y la octava maravilla del mundo», *La Crónica del Quindío*, 4 de agosto de 2013, acceso el 15 de abril de 2021, <https://www.cronicadelquindio.com/noticias/region/el-paro-cafetero-y-la-octava-maravilla-del-mundo>



nan impuestos impagables<sup>57</sup>.

Es así como los productores agropecuarios, principalmente los vinculados al movimiento Dignidad Agropecuaria, rechazaban el libre comercio y cuestionaron constantemente el modelo turístico que representaba desde cualquier perspectiva la consecución del proyecto PCCC.

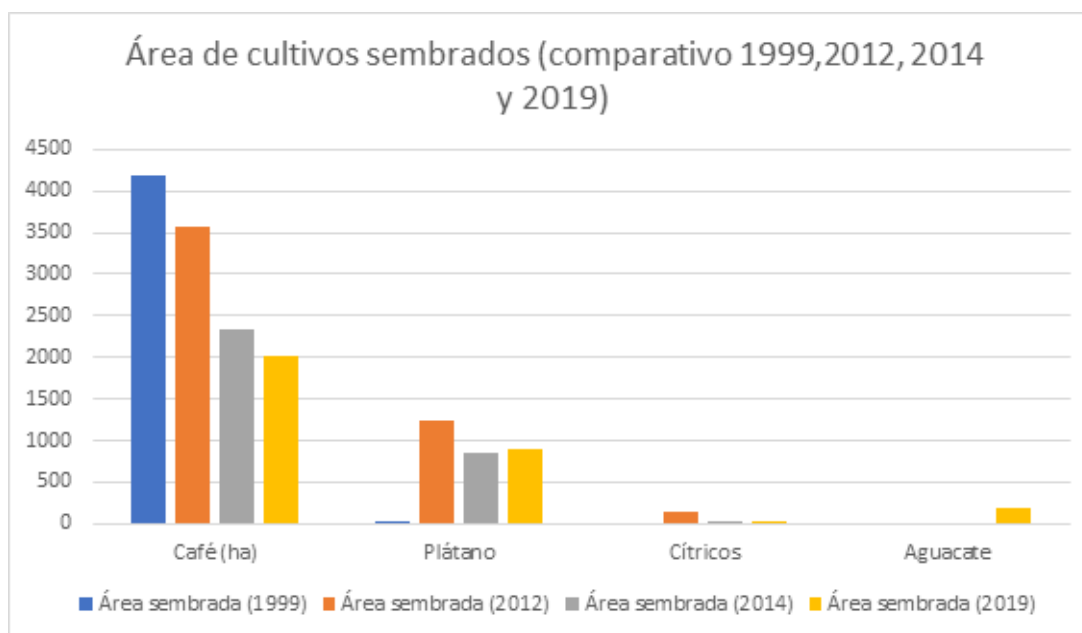


**Figura 6.** Área de cultivos sembrados (comparativo en hectáreas 1999, 2012, 2014 y 2019)

**Fuente:** elaboración propia a través de la información suministrada por el informe agropecuario de la gobernación del Quindío 1999, ficha básica de Circasia de DANE, Quindío 2012, 2014 y 2019.

## Conclusiones

El desarrollo social y económico de Circasia en el siglo xx estuvo modulado por la acción cívica y estatal que se prolongó en proyectos de modernización infraestructural a través de proyectos de movilidad (carreteras), electrificación municipal, higienización y nomenclatura de calles y zonas alrededor del centro económico. De la misma manera, se destacó la influencia de la Sociedad de Mejoras Públicas de Circasia y la Federación Departamental y Municipal de Cafeteros en consolidar proyectos sociales como viviendas y escuelas.

Finalizando el Frente Nacional y decididamente a mediados de los 80 del siglo xx, se vincularon nuevos actores políticos al municipio procedentes de agrupaciones de izquierda

<sup>57</sup> Entrevista a Dimas Alberto Arias Lasso, 10 de noviembre de 2020.

que buscaban tener un reconocimiento público a través de la reivindicación de los problemas agrarios y específicamente cafeteros que se presentaban en las zonas rurales. Pretendían desarrollar programas políticos alternativos a la unidad liberal-conservadora, teniendo cierto respaldo electoral que se expresó con la elección al Concejo Municipal de José Hoover Hernández de la Unión Nacional de Oposición, así como la influencia de movimientos políticos como el Movimiento Obrero Independiente Revolucionario (MOIR), el Partido Comunista Colombiano (PCC) y la Alianza Nacional Popular (ANAPO) en la escena política-campesina del municipio.

Sin embargo, el comienzo de la apertura económica en 1990 y el libre comercio en la primera década del siglo XXI en Colombia, contribuyó significativamente a la transformación productiva de la región denominada historiográficamente como «el antiguo Caldas» o «el Eje Cafetero». La competencia con otros mercados, así como el poco apoyo estatal en la reestructuración de la agricultura cafetera, golpeó la producción y la llevó a niveles bajos, lo que provocó que las antiguas haciendas cafeteras optaran por introducir la lógica del turismo como mecanismo para alivianar la crisis, sustituyendo así la producción cafetera del sector primario por actividades relacionadas con comercio y servicios del sector terciario.

En el departamento del Quindío la crisis cafetera fue más intensa debido a que la mayor parte de las actividades productivas se encontraban en el sector primario y específicamente vinculadas al café. A mediados de los 90 del siglo XX, el Quindío comenzó un proceso de transformación de su economía al turismo (agroturismo y ecoturismo), obteniendo buenos resultados a través del aprovechamiento de ventajas como su paisaje, la cultura en torno al café y los precios favorables comparados con otros destinos turísticos en Colombia.

El municipio de Circasia, en el mismo sentido que su departamento, comenzó un proceso de transformación productiva que tuvo impactos en la conformación y estructura social y política. En ese sentido, la coyuntura del posterremoto o proceso de reconstrucción de Circasia se desarrolló bajo un esquema claramente orientado hacia las concepciones neoliberales que habían estructurado a la apertura económica de 1990, como fue el otorgamiento de los recursos públicos, por medio del FOREC, a empresas privadas y ONG, lo que permitió agilizar los resultados por medio de la optimización de los recursos, pero a su vez generaron problemáticas relacionadas a hechos de corrupción, desconocimiento del gobierno local para la toma de decisiones, ausencia de criterios para la reactivación económica y descontrol sobre los subsidios de vivienda, que originó una explosión demográfica sin precedentes en el municipio.

Es así como, basados en la instauración de las políticas denominadas como Seguridad Democrática en la presidencia de Álvaro Uribe, el gobierno municipal desarrolló toda una política de seguridad municipal, que a través de consejos de seguridad locales y la ejecución del Plan Integral de Convivencia, logró tener un control más certero de las problemáticas relacionadas con la violencia y narcotráfico, mientras se ofrecían mayores posibilidades de incentivar la confianza inversionista en el municipio para el aumento de la empleabilidad de los lugareños.

Mas allá de si los resultados de la política de seguridad tuvieron efectos en torno a la llegada de capitales extranjeros al municipio, es claro que sí produjo los resultados esperados en cuanto al desarrollo y expansión turística del municipio que, desde 1999, desde la administración regional y local, le apostaba a convertirse en un referente de turismo regional.

De esta manera, el turismo tuvo un ascenso vertiginoso en la economía y la sociedad de Circasia en la primera década del siglo XXI, ya que pasó de ser un factor estacionario para los turistas que se desplazaban hacia los parques temáticos y finca-hoteles ubicados en los municipios de Quimbaya, Montenegro y Tebaida, para convertirse en un sector capaz de garantizar una oferta de servicios que podía competir por este nuevo nicho de mercado en crecimiento.

A su vez, la inclusión de Circasia al denominado Paisaje Cultural Cafetero de Colombia y posteriormente la declaración de la UNESCO como Patrimonio Mundial en el 2011, lejos del enfoque ambientalista planteado por los sectores académicos en torno a la conservación cultural y ambiental, permitió acelerar el proceso de transformación económica hacia el sector comercial y de servicios turísticos, que desde los 90 del siglo XX se estaba impulsando por parte de las administraciones municipales y empresarios locales como alternativa a la crisis cafetera.

Por lo tanto, en términos económicos y políticos, la declaración de Paisaje Cultural Cafetero fue una iniciativa para desarrollar un nuevo tipo de turismo con base en algunas prácticas culturales que se establecieron en el marco de las actividades económicas cafeteras durante el siglo XX.

## **Referencias**

### **Fuentes primarias**

Archivo digital de la Alcaldía de Circasia.

Archivo digital de la Cámara de Comercio de Armenia.

Archivo del Concejo Municipal de Circasia, Circasia-Quindío.

Archivo digital del Departamento Nacional de Estadística DANE.

Archivo digital La Crónica del Quindío.

### **Fuentes secundarias**

Estudios Históricos

- Alcaldía de Circasia. «Alcaldía de Circasia. “Llegó el Tiempo de Circasia”». Acceso el 15 de abril de 2021. <http://www.circasia-quindio.gov.co/MiMunicipio/Paginas/Galeria-de-mapas.aspx>
- Bergquist, Charles. *Café y conflicto en Colombia, 1886-1910. La Guerra de los Mil Días, sus antecedentes y consecuencias*. Medellín: Fondo Rotatorio de Publicaciones FAES, 1981.
- Castaño de Echeverry, Patricia. «Evaluación y seguimiento al programa de reconstrucción del Eje Cafetero. Síntesis de la experiencia de la Universidad del Quindío. Resultados y retos». En *La reconstrucción del Quindío lecturas desde la academia*. Universidad del Quindío, 2002.
- Castaño Ramírez, Luisa Fernanda. *Turismo en la economía regional*. Pereira, Universidad Católica Popular del Risaralda, 2010. <https://repositorio.ucp.edu.co/bitstream/10785/439/1/completo.pdf>
- Chaparro, Jeffer y Daniel Santana. «Institucionalización del turismo internacional en la zona cafetera del departamento del Quindío, Colombia (2000-2011): aspectos político-económicos, actores centrales y mercado laboral». *Revista Colombiana de Geografía* (2011). <https://revistas.unal.edu.co/index.php/rcg/article/view/23068/36710>
- Cortes Cortes, Abrahán. *Circasia: su candente historia oculta* (Armenia, 2004).
- Díaz Gómez, Arturo José y Rosana Martínez Medina. «Incidencia de los parques temáticos sobre la composición del PIB en los departamentos del Quindío y Risaralda periodo 1994-2012: estudio de caso». Tesis de maestría. Universidad Libre de Colombia, 2016. <https://repository.unilivre.edu.co/bitstream/handle/10901/16508/INCIDENCIA%20DE%20LOS%20PARQUES%20TEM%C3%81TICOS%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gómez Ramírez, Alberto, Gonzalo Restrepo Quintero y Pablo Emilio González Gómez. *Ensayos sobre economía regional. Turismo en el Eje Cafetero*. Manizales: Banco de la República, 2004. Acceso el 15 de abril de 2021. [https://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/2004\\_junio.pdf](https://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/2004_junio.pdf)
- Guhl, Andrés. *Café y cambio de paisaje en Colombia, 1970-2005*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT, 2008.
- Gutiérrez Villa, Piedad. *Circasia en la historia: documentos y ensayos*. Circasia: Fondo Editorial de Autores Quindianos, 1994.
- Jaramillo, José. *Cementerio Libre de Circasia*. Manizales: Imprima, 1983.
- La Crónica del Quindío. «Un cálculo de aproximadamente 700 personas participaron en la marcha en contra de la megaminería». *La Crónica del Quindío*, 20 de noviembre de

2010. Acceso el 15 de abril de 2021. <https://www.cronicadelquindio.com/noticias/economia/un-clculo-de-aproximadamente-700-personas-participaron-en-la-marcha-en-contra-de-la-megaminera>
- \_\_\_\_\_. «Crisis cafetera y desempleo marcaron el 2012 en el Quindío». *La Crónica del Quindío*, 31 de diciembre 2012. Acceso el 15 de abril de 2021. <https://www.cronicadelquindio.com/noticias/economia/resumen-2012-crisis-cafetera-y-desempleo-marcaron-el-2012-en-el-quindo>
- \_\_\_\_\_. «El paro cafetero y la octava maravilla del mundo». *La Crónica del Quindío*, 4 de agosto de 2013. Acceso el 15 de abril de 2021. <https://www.cronicadelquindio.com/noticias/region/el-paro-cafetero-y-la-octava-maravilla-del-mundo>
- Londoño, Jaime. «El modelo de colonización antioqueña de James Parsons. Un balance historiográfico». *Fronteras de la Historia*, n.º 7 (2002): 187-226.
- Ordúz Claudia Marcela y Leonardo Alberto Vega. «Los cafés se tiñen de azul y de rojo: una mirada a la violencia política de los años cincuenta en Armenia, Quindío». *Revista de Sociología y Antropología: Virajes* 18, n.º 1 (2016).
- Ortiz Mesa, Luis Javier. *Caldas, una región antigua y nueva, tradicional y moderna, local y nacional. Hacia un nuevo siglo XIX del noroccidente colombiano. Balance bibliográfico de Antioquia, Caldas y Chocó*, Tomo 2. Medellín: Universidad Nacional de Colombia, 2015.
- Ortiz Sarmiento, Carlos Miguel. «Fundadores y negociantes en la colonización del Quindío». *Lecturas de Economía* 13 (2014): 106-139.
- Parsons, James. *La colonización antioqueña en el occidente de Colombia*. Bogotá: Carlos Valencia Editores, 1979.
- Reinhart Koselleck. *Historia/Historia* (Madrid: Trotta. s.A., 2004).
- Rojas Carvajal, Alpher. *Desastre en la ciudad*. Bogotá: Colombia Plural, 2018.
- Rutas del Paisaje Cultural Cafetero, mil experiencias, un destino. «Paisaje Cultural Cafetero». <https://rutasdelpaisajeculturalcafetero.com/que-hacer/cafes-especiales/>
- Sarmiento Palacio, Eduardo. «Salvemos al país y hundamos el modelo». *DESLINDE* (1999). <https://cedetrabajo.org/wp-content/uploads/2012/08/25-11.pdf>
- Solidaridad Social, DANE y DNP. *Dimensión social y económica de los efectos del terremoto del Eje Cafetero. Diagnóstico de la reconstrucción*. Bogotá: Dirección Técnica de Censos, 1999. [http://biblioteca.dane.gov.co/media/libros/LD\\_006\\_1999\\_V\\_1.PDF](http://biblioteca.dane.gov.co/media/libros/LD_006_1999_V_1.PDF)
- Torres del Río, Carlos Miguel. *Colombia siglo xx: Desde la guerra de los Mil Días hasta la elec-*



*ción de Álvaro Uribe*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2015.

Valencia, Ferney H., Diana M. Cortázar y Ana María López. *Composición de la economía de la  
región Eje Cafetero de Colombia*. Manizales: Banco de la república, 2013.



# Estudios históricos

## Defensa pública de una institución educativa. Debates entre políticos-periodistas sobre la Universidad Industrial de Santander (1948-1959)

Public defense of an educational institution.  
Debates between politicians-journalists on the  
Industrial University of Santander (1948-1959)

Recibido: 26 de enero de 2021

Aceptado: 18 de mayo de 2021

DOI: 10.22517/25392662.24642

pp. 75-95

**Luis Rubén Pérez Pinzón<sup>1</sup>**

lperez14@unab.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-0387-6035>

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



<sup>1</sup> Docente investigador del Departamento de Estudios Sociohumanísticos de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, UNAB, Colombia; integrante de los grupos de investigación Dinámicas Sectoriales y TCP de la UNAB.



## Resumen

La fundación de la Universidad Industrial de Santander (UIS) en 1948 fue el resultado de la lucha entre dirigentes políticos y propietarios de periódicos regionales de Santander. Este artículo describe cuál fue el proceso de justificación de la estructura académica y la infraestructura física de la UIS acorde a la narrativa defensiva y reivindicatoria de la prensa liberal. A partir del análisis descriptivo del discurso de diagnósticos gubernamentales y las exigencias periodísticas, se demuestra la importancia que tuvo la presión social desde las imprentas liberales para la creación de la primera universidad del nororiente andino, así como la resistencia de las élites conservadoras.

**Palabras clave:** prensa, liberalismo, educación, industria petrolera, Santander, Colombia.

## Abstract

The founding of the Industrial University of Santander (UIS) in 1948 was the result of the struggle between political leaders and owners of regional newspapers in Santander. This article describes the process of justification of the academic structure and physical infrastructure of the UIS according to the defensive and vindictive narrative of the liberal press. From the descriptive analysis of the discourse of government diagnoses and the journalistic demands, is demonstrated the importance of social pressure from the liberal printing presses for the creation of the first university in the Andean Northeast, as well as the resistance of the conservative elites.

**Keywords:** press, liberalism, education, petroleum industry, Santander, Colombia.

## Introducción

A mediados del siglo xx se consolidó la visión del sistema universitario de carácter público como resultado de una interrelación institucional y productiva entre «Universidad-Empresa-Estado», mediante la cual las universidades debían responder a las demandas profesionales y técnicas de las empresas nacionales, así como incrementar la productividad y divisas proyectadas por el Estado<sup>1</sup>. El modelo fue replicado por las universidades departamentales, a partir de las innovaciones y regulaciones de la Universidad Nacional, al ser justificada la creación de instituciones de educación superior regionales para beneficiar con el conocimiento universal y la transformación técnica las fuentes de riqueza que estaban asociadas con cada sociedad. En el caso de Santander, esa pertinencia socioproductiva estuvo asociada con la nacionalización de la industria petrolera y los minerales energéticos promovidos como fuentes de «progreso» por los medios de comunicación.

Durante la década más cruel de la violencia y de los crímenes violentos en Colombia, cuyo máxima expresión fue el «bogotazo» y las incursiones revolucionarias en las provincias donde emergió el liberalismo radical<sup>2</sup>, la prensa conservadora y liberal de Bucaramanga, al

1 María Morales, Pedro Sanabria y Daniel Caballero, «Características de la vinculación Universidad-Entorno en la Universidad Nacional de Colombia», *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión* 23, n.º 1 (2015): 189-208.

2 Héctor Hernández, «Antecedentes, hechos y consecuencias del 9 de abril de 1948 en Bucaramanga y su área de influencia: Floridablanca, Piedecuesta y Girón» (trabajo de grado en Historia, Universidad Industrial de Santander, 1995).

nororiente del país, contribuyeron a la búsqueda de una transición entre las arengas que animaban la lucha de los bandoleros y la venganza de los crímenes partidistas hacia una «prensa pacifista» promotora de causas de «unidad nacional» y progreso social<sup>3</sup>.

En el caso del periódico *Vanguardia Liberal*, creado el 1 de septiembre de 1919, a sus editores les fue necesario volver a encauzar la lucha de las ideas desde las tribunas públicas y la prensa urbana ante la sevicia de las matanzas rurales que se habían incitado desde las imprentas capitalinas<sup>4</sup>. Lo cual implicaba colaborar con las causas de pacificación e industrialización, pero sin entreguismo electoral ni renuncia a la oposición partidista e ideológica<sup>5</sup>. De allí que causas como la consolidación de la Universidad Industrial de Santander motivaron a los líderes liberales a manifestar sus más recias críticas y cuestionamientos al gobierno conservador al no darse la prioridad a la principal obra cultural y económica heredada de la República Liberal en Santander.

Además, esa transición evidenciaba cómo durante la primera mitad del siglo xx las élites políticas y económica del departamento de Santander, en cabeza del dirigente liberal Mario Galán Gómez<sup>6</sup>, asumieron que una de las manera más expeditas para superar el atraso material y la personalidad agresiva del santandereano de las tierras altas, antes que las nefastas revoluciones y la guerra a muerte, era explorar, explotar y expandir las riquezas que ocultaban las tierras bajas para generar nuevas fuentes de empleo y, consigo, formar instituciones especializadas para la mano de obra de una naciente industria que contribuiría a liberar al campesino de su sumisión agropecuaria.

Desde la perspectiva del principal promotor de una universidad técnica para Santander, los valles boscosos ocultaban fuentes inagotables de energía fósil con la que se habían estrechado los lazos de solidaridad energética e intercambio comercial entre todas las naciones. En su suelo se hallaban materias primas inexploradas para los crecientes desarrollos urbanísticos de las ciudades intermedias, así como el subsuelo ocultaba yacimientos de minerales imprescindibles para el desarrollo industrial nacional, como eran los metales preciosos, el petróleo, el carbón y la fuerza hidráulica de saltos y ríos<sup>7</sup>.

Al poseer Santander las materias primas imprescindibles para el progreso colectivo, a través del accionar productivo de las ingenierías química, mecánica y eléctrica resultaba inevitable para los funcionarios liberales de la Gobernación departamental —promotores de colegios técnicos desde la Secretaría de Educación y encargados del plan quinquenal de desarrollo departamental— que bajo su mandato se establecieran las acciones e instituciones para

3 Álvaro Acevedo y John Correa, *Tinta Roja. Prensa, política y educación en la República Liberal (1930-1946)*, (Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2016).

4 Omar Suárez, «La violencia política tradicional en Piedecuesta 1930-1938» (trabajo de grado en Historia, Universidad Industrial de Santander, 2002).

5 Laura Badillo, «La Unión Nacional. Enfrentamiento bipartidista desde los periódicos El Deber, El Frente y Vanguardia Liberal 1946-1949» (trabajo de grado en Historia, Universidad Industrial de Santander, 2005).

6 Gabriel Galán, *Mario Galán Gómez* (Bucaramanga: Ediciones UIS, 2011).

7 Alfonso Palacio Rudas, prólogo a *Geografía Económica de Santander Tomo VIII: Santander*, de Mario Galán Gómez (Bucaramanga: Contraloría General de la República; Imprenta Departamental de Santander, 1947), VII-VIII.

el fomento e inversión de un naciente campo industrial, desconocido para los santandereanos<sup>8</sup>.

La promesa de riquezas energéticas exportables, industrias sustitutivas de productos importados, mano de obra calificada y competitiva, así como la gradual independencia agropecuaria de los monocultivos tradicionales, motivó a esa clase dirigente a proclamar al pueblo de Santander que:

...en la industrialización está el campo de su redención económica, y que para ese fin fueron acumulando posibilidades enormes en los grandes reservorios de sus ríos, cascadas y embalses naturales, que le permitirán insospechables conquistas en la rama industrial y harán posible una mayor armonía y solidaridad humanas<sup>9</sup>.

Con el fomento de la industria extractiva de minerales no metálicos e hidrocarburos la profesión de la ingeniería fue intervenida y regulada por el Gobierno nacional, siendo exigido que todo aquel que deseara ocupar cargos públicos como director, superintendente o interventor técnico de ingeniería de obras o empresas nacionales, departamentales o municipales, en otros cargos públicos o en concesiones privadas para extraer recursos nacionales, debían poseer el título universitario como ingeniero y matricularse como tal ante el Consejo Profesional (nacional o seccional) de Ingeniería, así como acatar las multas y penas para quienes no contaran con los certificados de idoneidad y matrícula profesional o no contaran con lo dispuestos por ese gremio profesional<sup>10</sup>.

El redireccionamiento de los procesos educativos del país a favor del desarrollo de la mano de obra requerida por la naciente industria energética también involucró a la educación formal secundaria, siendo decretada la reorganización de la enseñanza industrial y agrícola existente como parte del nivel de educación vocacional a cargo del Ministerio de Educación. En adelante, la educación industrial debía congregarse a las escuelas complementarias de oficios, de especialización o industriales cuyo objeto era «...complementar la educación recibida en la escuela primaria, orientándola hacia fines prácticos, de conformidad con las condiciones económicas y sociales de cada región». Así como debían ser amoldadas a «...las necesidades actuales y futuras de la industria nacional»<sup>11</sup> y propender por el incremento de la producción de cada región acorde a los planes técnicos. Las estudiantes bachilleres debían contribuir en esa tarea nacional recibiendo cursos de economía doméstica y usando esos conocimientos en su cotidianidad familiar.

8 Universidad Industrial de Santander (UIS), «Orden UIS al mérito Guillermo Camacho Caro, Padre de la Ingeniería Industrial en Colombia», *Cátedra Libre*, n.º 140 (2011): 3-4.

9 Mario Galán Gómez, *Geografía Económica de Santander Tomo VIII: Santander* (Bucaramanga: Contraloría General de la República; Imprenta Departamental de Santander, 1947), 29.

10 Luis Pérez, *Revoluciones tecno-educativas de los europeos «civilizadores»* (Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2014) 167-175.

11 Diario oficial n.º 24859 de 14 de enero de 1942, Decreto número 2294 de 1941, del 31 de diciembre, por el cual se reorganiza la enseñanza agrícola e industrial, <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-102847.html>

Con la creación de la Universidad Industrial por las autoridades del departamento de Santander en 1948 y la reforma a las facultades de las universidades oficiales con el fin de alcanzar las metas del plan de industrialización y educación industrial de los colombianos fue necesario reorganizar la educación técnica. Por ello se articularon las diferentes instituciones, establecimientos y políticas promovidas durante el siglo xx para el mejoramiento productivo del país; siendo entendida por enseñanza técnica los procesos de instrucción práctica para el ejercicio racional y cualificado de toda ocupación o actividad laboral que no requería una «cultura general académica». En esa educación estaban involucrados los cursos para obreros y escuelas de aprendizaje, las escuelas de capacitación obrera, las escuelas de artes y oficios (elementales, medias, superiores), los institutos técnicos (grados de expertos y técnicos), las facultades técnicas (para ingenieros técnicos, contadores públicos y profesionales en comercio) y las universidades técnicas o industriales<sup>12</sup>.

La Universidad de Santander fue concebida y se consolidó como la primera institución de educación superior de Colombia cuyo propósito central debía ser formar la mano de obra profesional que requería la industria petrolera de Colombia en Barrancabermeja y Tibú, así como la incorporación de mano de obra nacional para la Empresa Colombiana de Petróleos (Ecopetrol). Con lo cual, los profesionales egresados en ingenierías de la Universidad Industrial sustituyeron la mano de obra extranjera que había sido contratada por Ecopetrol entre los profesionales que habían llegado al país durante la concesión otorgada a la Tropical Oil Company, consolidando así a Santander como el «epicentro de la ingeniería» en Colombia<sup>13</sup>. Los ingenieros eléctricos, químicos, mecánicos, metalúrgicos y de petróleo que no fueron contratados por la industria petrolera crearon empresas de suministros y servicios externos acorde con la demanda de la empresa nacional<sup>14</sup>. De allí la defensa pública que periodistas, políticos y defensores de la «causa liberal» hicieran de la financiación y consolidación de la UIS como institución para la vanguardia técnica regional y símbolo principal del progreso económico y material, al estar relacionado el petróleo con universidad.

El Congreso de la República al conmemorar los setenta años de existencia de la UIS con la Ley de Honores 1910 de 2018 destinó recursos para el mejoramiento de su infraestructura, dotación, investigación y extensión para la paz durante la siguiente década, así como alentó la presencia académica e investigativa de la universidad en las provincias y sus sectores rurales y se dispuso a exaltar las virtudes de su comunidad universitaria ante los valiosos aportes promovidos tanto en la región como en el país durante su existencia. Para justificar las razones de ese homenaje y las partidas presupuestales adicionales asignadas durante un lustro para el mejoramiento de su calidad educativa, los parlamentarios santandereanos que presentaron y firmaron su apoyo al proyecto de ley optaron por sustentar sus argumentos

12 Diario oficial n.º 26904 del 28 de diciembre de 1948, Ley 143 de 1948, del 23 de diciembre 23, por la cual se organiza la educación técnica, <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-103456.html>

13 Universidad Industrial de Santander (UIS), «Memoria audiovisual UIS - UIS 40 años, 1988», video de YouTube, 29:54, publicado el 30 de mayo de 2014, acceso el 19 de diciembre de 2020, [https://www.youtube.com/watch?v=FQD\\_sfgL4jw](https://www.youtube.com/watch?v=FQD_sfgL4jw)

14 Augusto Schroeder, «Memoria audiovisual UIS – La Universidad Industrial de Santander 1961», video de YouTube, 28:23, publicado el 7 de marzo de 2017, acceso el 19 de diciembre de 2020, <https://www.youtube.com/watch?v=y2j2QS-BRVHw>

citando la reseña histórica divulgada por la misma universidad en sus soportes electrónicos.

Ese relato institucional que compila las investigaciones históricas de algunos de sus docentes investigadores más destacados ha pretendido reconstruir la creación de la universidad como consecuencia del proyecto de industrialización nacional del Ministerio de Educación; el interés por impartir estudios superiores acordes a una cultura técnica afín con la política de sustitución de importaciones; la continuidad formativa de los egresados del Instituto Industrial de Bucaramanga en las ramas de la ingeniería industrial, y el aseguramiento presupuestal de una enseñanza técnica profesional acorde a las necesidades industriales del país. Sin embargo, en esos relatos no están explícitas ni contrastadas las perspectivas de los líderes promotores y contradictores de la universidad, ni el por qué la UIS debe ser considerada una institución patrimonial de los santandereanos del siglo xx en los aspectos educativo, cultural o científico. Tampoco se establecen los propósitos político-económicos de su creación ni los imaginarios gremiales, corporativos o partidistas que desde su primera década de existencia han justificado su defensa y conservación como institución patrimonial de los santandereanos.

La perspectiva institucional y la memoria patrimonial han sido tradicionalmente asociadas en la UIS con la conmemoración cronológica del inicio de labores académicas de las primeras facultades, después de múltiples limitaciones políticas, presupuestales y estamentales. Durante siete décadas se ha repetido el mismo orden ritual fundacional en cuanto a discursos oficiales de inauguración, celebraciones religiosas católicas, presentaciones artísticas y exaltaciones públicas a los benefactores o servidores más destacados. Se asume anualmente que la institución educativa debe continuar cumpliendo su función educativa acorde a los programas de ajuste o desarrollo concebidos para el futuro de esta. Con lo cual, los propósitos misionales y las visiones socioculturales que justificaron su creación y fomento interinstitucional durante sus primeros años de existencia han dejado de ser parte de la planeación estratégica y la identidad institucional promovida por sus directivos, siendo adaptada a las políticas nacionales y las exigencias externas.

Si bien existe una reconstrucción periódica de la memoria histórica institucional, materializada en libros conmemorativos de gran calidad y colorido, así como tesis y artículos de nuevo conocimiento generados desde los programas de la Escuela de Historia, el patrimonio intangible asociado con las manifestaciones y expresiones alegóricas de los actores académicos tiende a limitarse al discurso oficial sobre las gestiones administrativas de políticos, rectores y decanos, mediadas por los recientes procesos de acreditación institucional. Con lo cual, son limitadas o excluidas las perspectivas críticas de egresados, gremios y representantes de la sociedad regional que promovieron, han respaldado o cuestionan los impactos públicos que ha tenido la Universidad de Santander para el bienestar y progreso de los santandereanos, así como para construir una identidad regional mediada por una proyección universitaria y profesional propia.

La Universidad Industrial de Santander fue un proyecto de profesionales universita-



rios para establecer un proyecto socioeconómico descentralizado, acorde al espíritu liberal de los dirigentes liberales que lideraron su creación en diferentes etapas, quienes a través de las imprentas justificaron su aprobación en las primeras décadas del siglo xx y exigieron su financiación y consolidación a mediados de siglo. En palabras de Alejandro Galvis, su artífice gubernamental y principal defensor, la relación entre prensa y universidad eran una dualidad que coexistía entre sí. Al historiar los orígenes del periódico *Vanguardia Liberal*, recuerda en sus memorias, como senador, gobernador y caudillo, la importancia del ser profesional universitario.

... Vanguardia nació en una pequeña ciudad, la Bucaramanga de 1919, con muy escasa perspectivas de circulación y propaganda para financiarla, sin base de capital y sin otro bagaje que la buena voluntad, el brío y la visión futurista de un joven recién egresado de la Universidad que ensayaba abrirse campo en la ardua lidia de las ideas. Muchas veces estuvo a punto de periclitarse. [...] La fe en el futuro, sin embargo, y la confianza en el empuje que habrían de tomar con el tiempo Bucaramanga y Santander salvó al diario de una segura muerte que mucho le auguraban. Y vencido el primero escollo financiero proveí a sostenerlo con emolumentos que me dejaban el ejercicio de mi profesión como abogado, y luego, con las reservas de asignaciones por desempeños en cargos públicos<sup>15</sup>.

La reconstrucción histórica sobre los orígenes y consolidación de la UIS ha estado asociada a los estudios conmemorativos realizados por los docentes de la Facultad de Ciencias Humanas. A diferencia del relato oficial sobre las realizaciones de los rectores y los consejos institucionales por medio de las crónicas de Armando Martínez, también se han realizado análisis sobre la lucha de poderes e instituciones regionales durante su gestación desde la perspectiva de Reinaldo Suárez; el conflicto bipartidista para su gestión y financiación desde las fuentes oficiales compiladas por Armando Gómez; la justificación filosófica y sociológica de la universidad para el desarrollo local de Ariel Díaz y Libardo León; la visión sobre educación técnica de los fundadores y los movimientos de protesta estudiantil analizados por Álvaro Acevedo; la integralidad científica y profesional desde la perspectiva de Serafín Martínez; así como la representación sobre el papel científico-técnico de los refugiados europeos como primeros rectores, docentes e investigadores de las primeras facultades por parte de Luis Pérez. Sin embargo, se desconoce el discurso de sus promotores a través de la prensa partidista y la visión de la sociedad bumanguesa sobre los orígenes, dificultades, expectativas y conflictos que caracterizaron las primeras décadas de la UIS.

Considerando algunas de las orientaciones para el análisis interpretativo de las fuentes desde las «historias híbridas» propuesto por investigadoras como M. Perkowska<sup>16</sup>, mediante las cuales se resalta el discurso de la otredad divergente y la resistencia al olvido institucional del discurso de los opositores o los vencidos al ser criticada la versión dominante de la

15 Alejandro Galvis, *Memorias de un político centenarista* (Bucaramanga: Vanguardia Liberal, 1981), Tomo I, 485.

16 Magdalena Perkowska, *Historias Híbridas. La nueva novela histórica latinoamericana (1985-2000) ante las teorías posmodernas de la historia* (Madrid, Iberoamericana, 2008), 45-105.

«historia oficial»<sup>17</sup>, el artículo es resultado de una metodología cualitativa caracterizada por la selección y análisis descriptivo del discurso bipartidista en fuentes históricas de carácter documental y periodístico de 1948 a 1959, especialmente los editoriales, noticias y crónicas sobre la UIS publicadas por periódicos como *Vanguardia Liberal* y *El Deber*, mediante los cuales se daba voz a los políticos opositores, directivos, docentes y estudiantes universitarios. Estas perspectivas fueron complementadas con las representaciones históricas sobre sus orígenes por docentes-investigadores de la UIS y los relatos conmemorativos institucionales. A partir de dichas fuentes, el artículo describe cuál fue el proceso narrativo de justificación de los orígenes y la consolidación de la estructura académica e infraestructura física de la UIS, atendiendo a las necesidades formativas y la visión industrializadora promovida o reivindicada por la sociedad bumanguesa a través de la prensa liberal.

Asimismo, se describe cómo esa unión de voluntades políticas convergió en los procesos de consolidación de las tareas pacifistas y progresistas de las élites liberales, al darles continuidad a las reformas educativas promovidas en Santander desde la República Liberal y la reducción del conflicto entre grupos de bandoleros partidistas en la lucha entre imprentas. Para ello, Mario Galán Gómez y Alejandro Galvis unieron esfuerzos para cuestionar después de 1948 al gobierno conservador regional, defendido por los periódicos *El Deber* y *El Frente* por su incumplimiento a las disposiciones legislativas y los acuerdos bipartidistas sobre la Universidad Industrial de Santander. Para ello emplearon los medios de comunicación de oposición, específicamente la prensa liberal de Santander representada por el periódico *Vanguardia Liberal*, dirigido y de propiedad del mismo Alejandro Galvis, con apoyo y replica de los diarios liberales capitalinos.

### **Liberales a la «Vanguardia»**

La armonía y paz coyuntural que habían acordado los conservadores en el poder con los liberales para alcanzar la estructura organizacional y el inicio de las clases del primer curso básico para las diferentes ingenierías de la Universidad Industrial en marzo de 1948 fue fracturada por una masacre policial de liberales en Bucaramanga, quienes protestaban por las masacres de sus copartidarios de la provincia de García Rovira, lo cual propició la caída y sustitución del gobernador. Un mes después, con el asesinato del caudillo popular y candidato único del liberalismo a la presidencia, la institucionalidad fue plenamente alterada; las relaciones bipartidistas se hicieron irreconciliables y los proyectos de progreso sociocultural quedaron postergados o desfinanciados<sup>18</sup>.

Los conservadores más ortodoxos se oponían y rechazaban la creación de la universidad, pues lo consideraban un gasto innecesario y excluyente al no beneficiar a toda la población por ser mínimo el número de bachilleres graduados. Consideraban que bastaba con

17 Luis Pérez, *Narrativa, memoria y heroísmo empresarial* (Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2015), 103.

18 Pérez, *Narrativa, memoria y heroísmo empresarial...*, 171.

especializarse en el Instituto Industrial o en las Escuelas de Artes y oficios. Esta posición se radicalizó en los periódicos regionales conservadores, específicamente en *El Deber* y *El Frente*. De allí que recayese en *Vanguardia Liberal*, el único periódico regional liberal, la tarea de continuar exigiendo la financiación de la Universidad Industrial y el fomento de la cultura técnica y tecnológica en la educación superior impartida a los santandereanos<sup>19</sup>.

El legado de la UIS no hubiese sido posible sin el activismo político y comunicacional de sus promotores a través de la prensa y la radio, quienes solo reclamaban como mérito el orgullo de contar en su región con una educación universitaria de alta calidad, el reconocimiento de los aportes de los docentes extranjeros y los egresados de Santander al conocimiento nacional, la defensa de la educación superior y pública para las gentes comunes, así como la formación profesional de cientos de miles de santandereanos, quienes a través de la UIS podían vivenciar lo que su «raza» había hecho y podía llegar a hacer. Esa perspectiva de vanguardia y beligerancia se hizo explícita desde el mismo día en que inició labores la primera generación de docentes y estudiantes de la Universidad Industrial. La intelectualidad liberal cuestionaba los excesos de ignorancia y despotismo por parte de los funcionarios conservadores que habían presidido ese acto inaugural. Especialmente el director de Educación quien, opuesto a reconocer la gestión de los diputados, funcionarios y gobernadores liberales de la década previa, pidió no adjudicar la obra educativa que se inauguraba a un partido, gremio o persona en particular.

Ese funcionario consideraba que lo más importante era que esa «fábrica de inteligencia» fuese acogida y consolidada como la «...culminación de un sentimiento general de nuestra raza y principalmente del pueblo santandereano». Logró, contrario a su intención inicial por evitar sectarismos, que la obra universitaria creada durante su mandato evidenciara que los conservadores desde sus tesis éticas y proteccionistas no eran más que los verdaderos «revolucionarios de la educación»<sup>20</sup>.

Los articulistas liberales más radicales, exacerbados por el desconocimiento a la obra intelectual y legislativa de sus líderes, pidieron a sus lectores verificar cómo en el decreto de creación de la UIS propuesto por los diputados y funcionarios liberales se evidenciaba un plan revolucionario de realizaciones que debía cumplir la institución universitaria para alcanzar su propio desarrollo, así como contribuir al desarrollo de Santander por medio de acciones culturales y de fomento académico, las cuales no serían posibles sin la colaboración de todos los santandereanos.

El gran reto para toda la santandereanidad, honrada por tan magna creación, debía ser tanto cimentar el plan científico y formativo concebido, así como edificar la ciudadela universitaria dispuesta en el plano arquitectónico oficial. Una obra urbanística que al superar los dieciséis millones de pesos requería de muchas más apropiaciones, partidas y presupuestos

19 Vanguardia, «Los 70 años de la UIS». *La Vanguardia*, 9 de marzo de 2018, acceso el 15 de mayo de 2021, <http://www.vanguardia.com/opinion/editorial/426849-los-70-anos-de-la-uis>

20 Alejandro Galvis, «La Universidad Industrial», *Vanguardia Liberal*, 14 de marzo de 1948: 3.

que los decretados por sus impulsores y fundadores para los primeros años de funcionamiento.

Un sector historicista de los periodistas consideró que la Universidad Industrial era fiel reflejo del heroísmo revolucionario y el temple emprendedor de los santandereanos al promover causas y obras que otros pueblos no se atrevían. La inauguración de la primera universidad industrial del país era un acontecimiento tan importante como la rebelión comunera o la campaña libertadora liderada por el héroe que había dado nombre al departamento: Francisco de Paula Santander, el padre de la educación republicana, cuya memoria estaba ligada a la creación del liberalismo primigenio y la pacificación científica de la naciente república al decretar la creación de universidades centrales y colegios universitarios, instituciones aliadas en la actualidad como los «colegios santanderinos», cuya creación permitió la formación profesional de los ciudadanos provinciales que debían culminar con reformas socioculturales y educativas las guerras de liberación contra el régimen virreinal español<sup>21</sup>.

El sector progresista manifestó a su vez en las columnas de opinión que la Universidad Industrial concebida para Santander complementaba la formación humanística (civil, laica o doctrinaria) que por décadas se había brindado a los bachilleres santandereanos en otras capitales departamentales. Esa oferta de formación superior se constituyó en referente del espíritu y la práctica de la técnica, así como en complemento de la armonía que requerían los colombianos, alcanzando así facetas que habían caracterizado solo a las grandes civilizaciones de la humanidad<sup>22</sup>. Perspectiva inaugural en la que se inscribía el gobernador conservador, quien no olvidó en felicitar a los iniciadores y creadores liberales de la Universidad que estaban presentes, aunque reconocía que un capricho del destino lo había hecho responsable de que le correspondiera inaugurarla a él, más no a su principal gestor: el gobernador Alejandro Galvis Galvis.

La educación superior en Santander inició su primer año lectivo con los mismos problemas que por años padeció la educación primaria, es decir, la falta de locales amplios y suficientes para acoger a todos los estudiantes interesados. Al igual que los infantes, los estudiantes universitarios debían acostumbrarse a estar hacinados y compartir las aulas y laboratorios que el rector del Instituto Industrial les había asignado, siendo inevitable que a la universidad le tomara más de un lustro tener su propio campo de estudios. Sin embargo, la coexistencia con los futuros bachilleres era un aliciente para que los universitarios los motivaran a continuar y complementar sus estudios vocacionales al optar por la profesionalización<sup>23</sup>.

Para evitar sufrir los juicios acostumbrados contra los liberales y sus «empresas descabelladas», que era inevitable que culminaran con el fiasco y el fracaso por falta de orientación y método desde el inicio, los articulistas de *Vanguardia Liberal* advertían periódicamente a los santandereanos sobre la desidia y el atraso en las obras que debían emprender con eficacia

21 Pérez, *Narrativa, memoria y heroísmo empresarial...*, 128-156.

22 Álvaro Acevedo, *La UIS: historia de un proyecto técnico-científico* (Bucaramanga: UIS, Escuela de Historia, 1997).

23 Luis Serrano Gómez, *Momentos de la Universidad de Santander* (Bucaramanga, 1967).

las autoridades políticas del régimen conservador en el poder. De tal modo, se libraban de responsabilidades y exaltaban las gestas de su República Liberal al denunciar que una década después de edificados, los mismos edificios que habían construido los liberales para la primera Facultad Industrial aún continuaban en pie y sin culminación<sup>24</sup>.

Con la franqueza y beligerancia acostumbradas, y en aras de alcanzar la «reconquista liberal» con el gaitanismo, al cuestionar otras dilaciones y falsedades publicadas en el periódico conservador *El Siglo*, de Bogotá, se pidió tanto a los lectores de *Vanguardia Liberal* como de *El Tiempo*, quienes conocían las minucias del proceso de creación de la Universidad Industrial desde hacía más de una década, no olvidar que:

La idea y el impulso de nuestra universidad industrial fueron obra del liberalismo en el gobierno. Y después de retirado este, lejos de tomar fuerza ese impulso como que ha descaecido. Ni se siguió la construcción de edificios que son indispensables para la apertura de los nuevos cursos en años venideros, ni la escogencia de profesores ha cumplido con el criterio de selección que animó a los gobernantes liberales, ni se ha continuado la planificación con el entusiasmo, el vigor y el método de los años anteriores. Mucho será que la hoy apenas naciente universidad no languidezca en manos de los conservadores<sup>25</sup>.

Esa falta de todo tipo de avance en la construcción de la ciudadela universitaria se reafirmó en el inventario de las obras arquitectónicas que engalanaban la década de progreso por la que pasaba Bucaramanga, siendo destacados únicamente los avances que el ciudadano desprevenido podía comprobar en cuanto a la construcción de los edificios que albergarían el Palacio de Justicia, la compañía de seguros o el Banco de Bogotá, a la par de nuevas construcciones residenciales, teatros y circos modernos, chalets y almacenes iluminados en sus fachadas. Los cuales rompían con la tradicional monotonía que caracterizaba el urbanismo mercantil de la ciudad capital<sup>26</sup>.

Tal atraso motivó a los periodistas liberales a protestar al conmemorarse cada aniversario de inicio de las actividades de la Universidad Industrial. Dedicaron sus esfuerzos editoriales a rememorar la muerte del último generalísimo liberal, fundador de la Universidad Libre y vecino ocasional de Bucaramanga o, en su defecto, el ascenso al poder del general caucano y gran reformador liberal de mediados del siglo XIX. Al cumplirse el primer trienio de actividades académicas, la situación de la universidad empeoró y Alejandro Galvis desde su *Vanguardia Liberal*, consciente que «...fue obra del liberalismo y siempre encontró en esta casa sus más fieles abanderados y defensores», no se contuvo en escribir una soberbia columna de opinión «...con el ánimo de que se le dote mejor, para hacer las adquisiciones que aún faltan»<sup>27</sup>.

24 Armando Gómez Ortiz y Claudia Cote de Sierra, *Gestación y fundación de la Universidad Industrial de Santander* (Bucaramanga: UIS, Escuela de Historia, 1996).

25 Alejandro Galvis, «La Universidad Industrial», *Vanguardia Liberal*, 14 de marzo de 1948: 3.

26 Ariel Díaz Osorio y Libardo León Guarín, *Historia de una universidad del medio siglo: la UIS* (Bucaramanga: UIS, Escuela de Historia, 2008).

27 Alejandro Galvis, «La Universidad Industrial», *Vanguardia Liberal*, 2 de marzo de 1951: 3.

La UIS era la más grande aspiración y obra que Santander podía brindar a Colombia, pero los diputados del régimen conservador no habían sido tan generosos y visionarios como los liberales, quienes la habían dotado con un millón de pesos para su primer año de funcionamiento como Facultad Industrial. Este monto fue gradualmente reducido en el presupuesto departamental, a pesar de que la universidad era reconocida como «la primera entidad educativa del oriente colombiano», mientras tanto la burocracia crecía sin compadecerse con las limitadas rentas departamentales.

Para desdicha de los promotores políticos de la Universidad Industrial, las gestiones gubernamentales ante la Asamblea y el Congreso eran inútiles, y las condiciones de mejora no se evidenciaban. De allí que Alejandro Galvis Galvis, como decano del periodismo local y líder incuestionable del liberalismo en Santander exigiera y denunciara ante sus lectores:

...Creemos que el gobierno, debe solicitar del ministro de educación la apropiación de los dineros que son indispensables para empezar la construcción de los modernos locales que están prospectados dentro del plan general de la universidad. Por ahora funciona en un sitio estrecho en la carrera doce con calle 42. Las aulas son pequeñas, el sitio donde están colocados los laboratorios es muy reducido y el número de alumnos, por consiguiente, es escaso. Sabemos de muy buena fuente que la universidad no pudo crear cursos suplementarios, porque no había donde meter los alumnos. Eso de por sí es un síntoma peligroso, que de seguir prosperando puede recortar considerablemente las aspiraciones del pueblo santandereano<sup>28</sup>.

Los redactores liberales consideraban además que el gobierno departamental no se podía excusar a través de los periódicos conservadores<sup>29</sup> locales (*El Deber* y *El Frente*) y nacionales (*El Siglo*) en la carencia de recursos o la reducción de los presupuestos a falta de ingresos si se consideraba el aumento en la producción y refinación del petróleo de Colombia, después de nacionalizarse los yacimientos y la producción petrolífera. Se esperaba que de esos ingresos de divisas en dólares se transfirieran a Santander lo que correspondía como el territorio de donde se extraía el hidrocarburo y se procesaban sus derivados<sup>30</sup>. Considerando lo informado por el periódico *The New York Times*, los integrantes de *Vanguardia Liberal* se preguntaban si la nacionalización petrolera tenía alguna «influencia práctica en el desarrollo del progreso seccional», y en particular, cómo fue que la ley de nacionalización petrolífera dispuso «...la distribución de la participación santandereana en obras públicas, educación e higiene»<sup>31</sup>.

### La «Vanguardia» de los liberales

Los efectos de la presión y la denuncia de los medios de comunicación liberales se reflejaron al iniciarse las clases del quinto año de labores. Ya se contaba con la matrícula de

28 Galvis, «La Universidad Industrial», 1951.

29 Laura Badillo, «La Unión Nacional», 2005.

30 Armando Martínez Garnica, *Universidad Industrial de Santander: 50 años*. (Bucaramanga: UIS, 1998).

31 Galvis, «La Universidad Industrial», 1951.



doscientos estudiantes, un selecto grupo de profesores nacionales y extranjeros, becas universitarias y el justo nombramiento como rector de la UIS del profesor extranjero Julio Álvarez, quien había proyectado su creación, además de garantizar su funcionamiento siendo rector del Instituto Industrial. También se contaba con un presbítero capellán que formalizaba el inicio de cada año lectivo con una misa campal en el patio universitario, presidida por el rector y la reina soberana de los estudiantes, con toda su corte, quienes a su vez eran los encargados de organizar y promover durante los siguientes meses el torneo deportivo interclases, que integraba a los estudiantes de los diferentes años de formación ingenieril en competencias de fútbol, básquet, voleibol y béisbol.

Si bien las partidas oficiales para su funcionamiento habían recuperado el 30 % de lo recortado para sus construcciones, «...en vista del notorio incremento que ha venido tomando el naciente instituto universitario», los articulistas de *Vanguardia Liberal* insistían en denunciar y reclamar mayores avances en la infraestructura, ante lo cual exigían:

...construcciones universitarias en condiciones favorables a la realización de una de las empresas arquitectónicas acaso más completas en su género de Sur América, la Universidad ha venido funcionando en locale, que, con la excepción de uno, no fueron hechos para ningún plantel docente<sup>32</sup>.

La terminación completa de los edificios de la UIS era una de las obras fundamentales e inaplazables para el porvenir de Santander, a la par que la construcción de la carretera al mar, el ferrocarril hasta Bucaramanga, la pavimentación de la carretera a Barrancabermeja y un oleoducto que abasteciera directamente a Bucaramanga desde la capital petrolera, a orillas del río Magdalena. Era una necesidad apremiante que fue reafirmada por el propietario y director de *Vanguardia Liberal*, desde su condición de precandidato al Senado de la República sugirió que entre las peticiones que se debían hacer al Congreso y al Gobierno Nacional con motivo del centenario de la creación político-administrativa del territorio de Santander (1857-1957) estaban: la culminación del nuevo hospital, la defensa contra la erosión, la construcción de barrios para pobres, los servicios básicos para todos los municipios, la reconstrucción del aeropuerto, la creación de una biblioteca piloto, una colonia vacacional para niños pobres y, en especial, decretar una «mayor renta para el sostenimiento y ampliación de la Universidad Industrial de Santander y la creación de becas nacionales especiales que se denominen Centenario del Estado de Santander»<sup>33</sup>.

Esa petición a favor de los estudiantes más necesitados evidenciaba otro de los problemas de fondo de la UIS durante su primera década de existencia, la calidad y preparación académica de los bachilleres santandereanos para lograr que la universidad estuviese al nivel de otras universidades liberales y «quijotesacas» de Colombia. Específicamente de la Universidad Externado, la Universidad Libre, la Universidad Republicana y la Universidad de Medellín,

32 Alejandro Galvis, «Se inician las tareas universitarias», *Vanguardia Liberal*, 4 de marzo de 1951: 3.

33 Alejandro Galvis, «Lo que el Dpto. de Santander debe pedir con ocasión del centenario», *Vanguardia Liberal*, 5 de marzo de 1957: 5.

universidades cuyos estudiantes se caracterizaban por sobreponer con su esfuerzo académico el provecho personal para enfrentar con sus conocimientos los problemas y necesidades que vivenciaban, cumpliendo sus deberes sociales sin distinciones de raza, sexo o ideal, así como tenían el compromiso de alcanzar el mejoramiento general aprovechando los dones que el ambiente, el clima y el espacio les ofrecían<sup>34</sup>.

Los estudiantes universitarios sufrían la misma falta de espacio y silletería que las escuelas urbanas de Bucaramanga, pero no justificaba el rechazo en las matrículas, lo cual cuestionaba la autodenominación como urbe del progreso y la civilización de la República que le adjudicaban los gobernantes y periodistas. A diferencia de la educación básica, al preservarse el riguroso proceso de selección y matrícula, el número de bachilleres aptos o interesados en profesionalizarse empezó a ser reducido y cuestionado, ya que no se alcanzaba la calidad esperada en la educación secundaria del departamento. La circunstancia fue aprovechada por los articulistas liberales para enjuiciar la tarea de los directores conservadores de educación, quienes carecían de la visión progresista necesaria para articular la educación primaria y secundaria con las metas trazadas para la educación superior. Dichos funcionarios optaban por seguir promoviendo procesos formativos para afianzar los sectarismos, las tradiciones coloniales y las disputas partidistas desde las aulas escolares.

Desde la perspectiva de los estudiantes que opinaban a través de la prensa liberal, la calidad académica de los bachilleres era reflejo de la falta de suficientes planteles educativos que dieran cobertura a todos, el precio escandaloso de las pensiones en los colegios de mayor calidad y renombre y, en especial, la inutilidad de materias obligatorias o repetitivas en los últimos años de bachillerato. De allí que algunos de los futuros bachilleres recomendaran que:

...de 4º año en adelante, no se deben estudiar materias que no se relacionen con la profesión que se piensa seguir. En el caso de que la persona no desee continuar estudiando, sería conveniente ver las bases fundamentales del comercio y las finanzas<sup>35</sup>.

La petición reflejaba a su vez el desinterés y desconocimiento de los bachilleres santandereanos por las ingenierías de la Universidad Industrial, la falta de divulgación y motivación a cursar esas carreras por parte de las autoridades educativas que tenían incidencia entre los bachilleres técnico y preuniversitarios, el predominio y gusto por las materias vocacionales provinciales con énfasis en el comercio o las profesiones tradicionales, así como la prevención contra la oferta oficial que se hacía en educación superior y al solo poder estudiar lo que las universidades les ofrecían, anteponiéndose la conservación del cupo a la vocación profesional de los estudiantes<sup>36</sup>.

Otro sector de los estudiantes culpó a los ministros y directores de educación de su

34 Jaime Torres, *Introducción a la historia de la ingeniería y de la educación en Colombia* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2002).

35 Felipe Serrano, «Problemas educacionales», *Vanguardia Liberal*, 1 de marzo de 1951: 7.

36 Rodolfo Low Maus, *Memorias* (Bucaramanga: UIS, Facultad de Ciencias Humanas, 2002).

fracaso porque provocaban la inestabilidad en las materias y temas de estudio. Los funcionarios entrantes cambiaban arbitrariamente lo dispuesto, promovido por sus antecesores, en cuanto a la cantidad y calidad de cada pensum. Con lo cual, «...el fracaso de los bachilleres en las universidades lo hace prever y hasta profetizar»<sup>37</sup>.

El diagnóstico más realista provino del rector de la Universidad Nacional al informar a los medios de comunicación que, ante los resultados deficientes del examen de admisión, se evidenciaba una preparación superficial de los bachilleres, la cual estaba limitada solo a las lecciones impartidas en los colegios, así como su pobreza en el espíritu investigativo y el afán de superación personal, no alcanzándoles su «pragmatismo» para obtener o conservar sus cupos como universitarios. Estos juicios llevaron a la gradual extinción de las becas departamentales que se otorgaban para estudiar agronomía, química o arquitectura en la capital del país, así como al debilitamiento de la Universidad Nacional que desde sus orígenes había albergado estudiantes provenientes de toda Colombia<sup>38</sup>.

Con la creación de la Universidad Femenina en Bucaramanga, a la par de la conmemoración de la primera década de labores de la UIS, los recursos asignados para becas se redirigieron para apoyar la creación e inicio de labores de las Facultades de Bacteriología y Arquitectura, ampliando así la oferta de estudios superiores para las mujeres bachilleres. Y aunque pasaron por los mismos problemas de la Universidad Industrial, especialmente por la falta de planta física propia, soportaron restricciones confesionales adicionales de las monjas regentes del Colegio Nuestra Señora del Pilar al acatar su disciplina monacal a cambio del préstamo de sus aulas para la formación de las primeras santandereanas profesionales<sup>39</sup>.

Obtener un cupo y una beca en la Universidad Industrial requería entonces no solo superar el examen de admisión, también era necesario demostrar las condiciones de pobreza o la procedencia de provincias distantes; certificar la pertenencia y fidelidad al partido político que ejercía el control administrativo de la institución y, en el mejor de los casos, demostrar haber prestado el servicio militar, lo cual excluía al bachiller reservista de todo examen de admisión y una posición preferente para la adjudicación de estímulos<sup>40</sup>. Las becas de la UIS tenían además el atenuante de ser asignadas, despojadas o reasignadas a libre criterio por la Gobernación de Santander. Algunas fueron adjudicadas a los estudiantes necesitados en los primeros semestres, suspendidas cuando llegaban a los últimos semestres y adjudicadas finalmente por decreto a otros estudiantes de la misma institución que no tenían necesidad de «auxilios extraordinarios» para continuar sus estudios.

Sin desconocer la existencia de esas prácticas corruptas y sectarias, las directivas de la UIS no cesaron en su tarea de buscar los mejores bachilleres de Santander, Colombia y los países vecinos para hacer parte de la primera universidad industrial del país, sin modificar sus

37 Serrano, «Problemas educacionales».

38 Pérez, *Narrativa, memoria y heroísmo empresarial...*, 203-209.

39 Universidad Industrial de Santander, *Historia de la Universidad* (Bucaramanga: UIS, 2017), [https://www.uis.edu.co/webUIS/es/acercaUis/02-19%20WEB\\_HistoriaUIS.pdf](https://www.uis.edu.co/webUIS/es/acercaUis/02-19%20WEB_HistoriaUIS.pdf)

40 Serafín Martínez y Johanna Delgado, «Sesenta años después», *Revista Santander*, n.º 8 (2008): 62-73.

procedimientos de selección y admisión basados en los resultados académicos. Razón por la cual, al iniciar su cuarto año de labores se publicó, en la portada de la *Vanguardia Liberal*, una convocatoria pública que decía:

La Universidad Industrial de Santander se permite informar a las personas interesadas que está en capacidad de admitir como alumnos matriculados en el año preparatorio a todos aquellos bachilleres que hubieren presentado el examen de admisión. Asimismo, también informa que podrá recibir en calidad de asistentes todos aquellos aspirantes que así lo deseen. Estos aspirantes podrán habilitar el año preparatorio si en los exámenes de admisión correspondientes al año de 1953 obtienen nota igual o superior al 80% del máximo posible<sup>41</sup>.

La creación del programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad Femenina de Santander sentó las bases de lo que sería la Facultad de Ciencias de la Salud al sumarse los programas en Fisioterapia, Nutrición, Medicina y Enfermería, incluso, Trabajo Social a la naciente División de Ciencias de la Salud con la que fue engalanada la segunda década de existencia de la UIS. Esos pregrados profesionales para cumplir sus funciones de práctica y asistencia clínica fueron ubicados en un campus propio en el costado norte de la nueva sede del hospital de la ciudad, cuya razón social fue ampliada al ser concebido como campus de prácticas que requería ser reconocido y financiado como hospital universitario. La creación de ese campus externo sirvió como símbolo de la tercera década de servicios profesionales y aportes científicos de la UIS a la región<sup>42</sup>.

A la par del fomento de programas de formación profesional para las mujeres bachilleres de Santander en el sector económico de los servicios, los redactores y columnistas de los periódicos liberales reafirmaron su esperanza en la formación para la excelencia que debían caracterizar los programas profesionales del sector industrial. Insistían ante los gobernantes en la rápida construcción de los edificios que requería la ciudad universitaria, la plena financiación de su personal administrativo y docente, la selección y otorgamiento de becas a los mejores bachilleres matriculados en la universidad; asimismo, hicieron presentes y exaltaron como logros propios del patriotismo y el civilismo santandereano y cada una de las ceremonias de sustentación y graduación de los ingenieros formados por la UIS, después de su primer quinquenio de actividades<sup>43</sup>.

Sumados a los actos religiosos y protocolarios de cada primera semana laboral de marzo, una de las actividades de inicio del nuevo año lectivo y conmemoración del inicio de labores de la universidad fue la dedicada a presentar en acto especial a las nuevas generaciones de ingenieros, quienes habían culminado sus estudios y proyectos durante el semestre anterior. Dando cuenta pública de las inversiones y gestiones gubernamentales a favor de la universidad, cada ceremonia de graduación la instalaban formalmente los integrantes del

41 Universidad Industrial de Santander, «Aviso público», *Vanguardia Liberal*, 1 de marzo de 1952: 1.

42 Álvaro Acevedo, «La UIS: Historia de un proyecto técnico profesional en la educación superior», *Revista Historia de la Educación Colombiana*, n.º 1 (1998): 199-223.

43 Guillermo Camacho Caro, *Cartas íntimas de un gerente. Lo importante es el hombre* (Montreal: HEC, 2000).

Consejo Directivo, conformado por los representantes de la gobernación en cabeza del Secretario de Educación (presidente del Consejo), el Rector como vicepresidente, y los representantes de los decanos, profesionales, estudiantes y demás asociaciones institucionales<sup>44</sup>, padres de familia, la sociedad de ingenieros, la industria y el comercio, la banca local, etc.

Previamente, los juradores calificadores y los presidentes de tesis de cada carrera de la facultad de ingeniería industrial disponían todo lo pertinente para escuchar la defensa teórica y práctica de cada uno de los trabajos de tesis presentados por los estudiantes que culminaban sus estudios. Mientras el público permanecía en silencio y expectante al funcionamiento de ese tribunal, se leían los conceptos de los presidentes, los calificadores emitían sus evaluaciones, se proclamaba un fallo, el rector procedía a tomar juramento al egresado y, finalmente, se hacía entrega del diploma universitario y la proclamación oficial como nuevo profesional para Santander.

Quedaba así en la memoria del público presente, las familias orgullosas de los logros pacifistas de sus hijos y en las crónicas de los periodistas presentes que cada proclamación de ingenieros en la UIS contribuía en la marcha del país hacia la superación de sus deficiencias en los ramos industriales, así como esos nuevos profesionales salían dispuestos «...a aplicar sus vastos conocimientos a la vida práctica. Sus tesis de grado representan valiosos trabajos que aportan nuevos renglones a la industria para su desarrollo»<sup>45</sup>.

Para los promotores y fundadores liberales de ese magno centro cultural de los santandereanos, después de una década de lucha política y mediática para su creación y otra más para su consolidación, al terminar de leer o escuchar las noticias matutinas sobre el cúmulo extraordinario de realizaciones de la UIS, quedaban con la satisfacción de saber que:

No está muy lejano el día en que no se pueda hablar de progreso industrial en Colombia sin suponer el progreso de la Universidad de Santander, ni hablar de progreso de la Universidad de Santander sin suponer el progreso industrial de Colombia<sup>46</sup>.

## Conclusión

Mario Galán Gómez y Alejandro Galvis Galvis, como gestores y defensores de la primera Universidad de Santander con carácter industrial, demostraron con sus proyectos y ejecuciones la relación necesaria multidireccional entre la visión de una clase dirigente liberal que promovía la industria nacional, sin dogmatismos ni sectarismos violentos, así como la autosuficiencia a partir del fomento de la «cultura técnica» y la demanda de mano de obra calificada por parte de las empresas nacionales y las nacientes industrias extractivas de minerales no metálicos.

44 Reinaldo Suárez, *Historia de la Universidad Industrial de Santander: Organismo externos a la institución* (Bucaramanga: Departamento de Ciencias Sociales, UIS, 1990).

45 Próspero Rueda, «Seis ingenieros industriales se gradúan hoy en la universidad», *Vanguardia Liberal*, 3 de marzo de 1956: 1, 7.

46 Luis Peñuela, «Diez años de universidad», *Vanguardia Liberal*, 3 de marzo de 1959: 7.

Lo cual estuvo aunado a la creciente demanda de ingenieros químicos, mecánicos, eléctricos y civiles para el desarrollo petroquímico, urbanístico, automotriz, energético y agroindustrial del nororiente de Colombia.

La Universidad Industrial de Santander (UIS) fue promovida y reclamada por los políticos e intelectuales europeístas que representaban la vanguardia política del departamento, a través de medios de comunicación masiva y presión socioeconómica, como el periódico *Vanguardia Liberal*. En solo una década de labores demostró los beneficios y amplias proyecciones que podían generar los proyectos y emprendimientos de sus egresados para el desarrollo industrial y el progreso socioeconómico de los santandereanos. Asimismo, a través de diferentes artículos y editoriales fue promovida la convicción que la UIS había pasado de ser un sueño por promover la educación técnica a constituirse en la principal empresa pública del nororiente de Colombia, de santandereanos para santandereanos, y como tal, debía ser promovida, defendida y financiada por sus egresados.

Esa mano de obra calificada y altamente demandada de la UIS tanto en las ciudades industrializadas del interior del país como entre los países petrolíferos vecinos demostró además que la visión de una universidad con programas técnicos innovadores, a cargo de docentes europeos con la más alta formación científica y una amplia experticia en la industria aplicada, habían sido la mejor forma de afrontar la nacionalización del subsuelo y la inversión de las regalías petroleras en el departamento. La excelencia de los egresados en su desempeño laboral y gerencial sentó a su vez las bases del prestigio y respeto de la Universidad Industrial en el ámbito internacional, siendo reconocido por esos mismos profesionales que su éxito estaba directamente ligado con la formación especializada y la visión creativa que habían recibido desde la educación secundaria en establecimientos como la Escuela Industrial y, posteriormente, con las facultades mayores que conformaban el amplio campo de la ingeniería industrial europea promovida desde la UIS.

La nacionalización de los recursos naturales minerales y la constitución de industrias estatales como la Empresa Colombiana de Petróleos (Ecopetrol), la central hidroeléctrica del Lebrija o Acerías Paz del Río conllevaron a la rápida absorción y protagonismo empresarial de los egresados de la UIS. Por su parte, los profesionales graduados de esta universidad pública tuvieron un alto compromiso por la defensa de la riqueza nacional y la redistribución de los ingresos entre la sociedad necesitada; la consolidación de profesiones alternativas, a través de la Universidad Femenina y la exigencia de mejoras e incrementos en los presupuestos para el funcionamiento de la universidad pública por parte de estudiantes regulares, organizados tanto en asociaciones beligerantes como en movimientos insurgentes.

Los promotores liberales de la educación técnica, quienes cada quinquenio promovieron innovaciones educativas diferentes como la Escuela Industrial, la Facultad Industrial y el Instituto Industrial y la Universidad Industrial, concibieron un proyecto en educación superior mediante el cual las generaciones que vivieron el centenario de existencia de la jurisdicción de Santander (1857-1957) podrían lograr un mejor y más productivo aprovechamiento



de los recursos naturales del departamento, logrando así un desarrollo industrial muy intenso y ambicioso con el potencial energético en hidroelectricidad y energías fósiles.

El departamento de Santander fue visionado desde entonces como un territorio que al llegar a su centenario de existencia (1910-2010) podría lograr la reorientación de sus actividades productivas, la redistribución de las fuentes de riqueza para la sociedad en general y, en especial, la ruptura con los determinismos asociados con las actitudes tradicionalistas, conflictivas e individualistas propias del *ethos* de los santandereanos. En 2019, el periódico *Vanguardia Liberal* cumplió cien años de existencia, siendo exaltado por el Gobierno Nacional y las autoridades territoriales como una de las instituciones culturales y referentes del Patrimonio Cultural de Santander al igual que la UIS. Alejandro Galvis Galvis fue recordado como el promotor y defensor de la primera universidad pública de Santander: la Universidad Industrial de Santander, así como el fundador y mecenas de la primera universidad privada de la ciudad capital: la Universidad Autónoma de Bucaramanga<sup>47</sup>, como alternativa formativa a la politización de la UIS.

## Referencias

### Fuentes primarias

#### Publicaciones periódicas

*Diario oficial* [Bogotá] 1942-1948.

*Vanguardia liberal* [Bucaramanga] 1948-1959.

#### Documentos impresos

Camacho Caro, Guillermo. *Cartas íntimas de un gerente. Lo importante es el hombre*. Montreal: HEC, 2000.

Galán Gómez, Mario. *Geografía Económica de Santander Tomo VIII: Santander*. Bucaramanga: Contraloría General de la República; Imprenta Departamental de Santander, 1947.

Galvis, Alejandro. *Memorias de un político centenarista*. Bucaramanga: Vanguardia Liberal, 1981).

Low Maus, Rodolfo. *Memorias*. Bucaramanga: UIS, Facultad de Ciencias Humanas, 2002.

Palacio Rudas, Alfonso. Prólogo a *Geografía Económica de Santander Tomo VIII: Santander*, de Mario Galán Gómez. Bucaramanga: Contraloría General de la República; Imprenta Departamental de Santander, 1947.

Serrano Gómez, Luis. *Momentos de la Universidad de Santander*. Bucaramanga, 1967.

### Fuentes Secundarias

Acevedo, Álvaro. «La UIS: Historia de un proyecto técnico profesional en la educación supe-

---

47 Miguel Cuadros, «Alejandro Galvis Galvis: Un Santandereano excepcional», *Vanguardia Liberal*, 1 de septiembre de 2019.

- rior». *Revista Historia de la Educación Colombiana*, n.º 1 (1998): 199-223.
- Acevedo, Álvaro. *La UIS: historia de un proyecto técnico-científico*. Bucaramanga: UIS, Escuela de Historia, 1997.
- Acevedo, Álvaro y John Correa. *Tinta Roja. Prensa, política y educación en la República Liberal (1930-1946)*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2016.
- Badillo, Laura. «La Unión Nacional. Enfrentamiento bipartidista desde los periódicos El Deber, El Frente y Vanguardia Liberal 1946-1949». Trabajo de grado en Historia. Universidad Industrial de Santander, 2005.
- Díaz Osorio, Ariel y Libardo León Guarín. *Historia de una universidad del medio siglo: la UIS*. Bucaramanga: UIS, Escuela de Historia, 2008.
- Galán, Gabriel. *Mario Galán Gómez*. Bucaramanga: Ediciones UIS, 2011.
- Gómez Ortiz, Armando y Claudia Cote de Sierra. *Gestación y fundación de la Universidad Industrial de Santander*. Bucaramanga: UIS, Escuela de Historia, 1996.
- Hernández, Héctor. «Antecedentes, hechos y consecuencias del 9 de abril de 1948 en Bucaramanga y su área de influencia: Floridablanca, Piedecuesta y Girón». Trabajo de grado en Historia. Universidad Industrial de Santander, 1995.
- Martínez Garnica, Armando. *Universidad Industrial de Santander: 50 años*. Bucaramanga: UIS, 1998.
- Martínez, Serafín y Johanna Delgado. «Sesenta años después». *Revista Santander*, n.º 8 (2008): 62-73.
- Morales, María, Pedro Sanabria y Daniel Caballero. «Características de la vinculación Universidad-Entorno en la Universidad Nacional de Colombia». *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión* 23, n.º 1 (2015): 189-208.
- Pérez, Luis. *Narrativa, memoria y heroísmo empresarial*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2015.
- Pérez, Luis. *Revoluciones tecno-educativas de los europeos «civilizadores»*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2014.
- Perkowska, Magdalena. *Historias Híbridas. La nueva novela histórica latinoamericana (1985-2000) ante las teorías posmodernas de la historia*. Madrid, Iberoamericana, 2008.
- Schroeder, Augusto. «Memoria audiovisual UIS – La Universidad Industrial de Santander 1961». Video de YouTube, 28:23. Publicado el 7 de marzo de 2017. Acceso el 19 de diciembre de 2020. <https://www.youtube.com/watch?v=y2j2QSBRVHw>
- Suárez, Omar. «La violencia política tradicional en Piedecuesta 1930-1938». Trabajo de grado en Historia. Universidad Industrial de Santander, 2002.
- Suárez, Reinaldo. *Historia de la Universidad Industrial de Santander: Organismo externos a la institución*. Bucaramanga: Departamento de Ciencias Sociales, UIS, 1990.
- Torres, Jaime. *Introducción a la historia de la ingeniería y de la educación en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2002.
- Universidad Industrial de Santander (UIS). «Orden UIS al mérito Guillermo Camacho Caro, Padre de la Ingeniería Industrial en Colombia». *Cátedra Libre*, n.º 140 (2011): 3-4.
- Universidad Industrial de Santander, *Historia de la Universidad* (Bucaramanga: UIS, 2017). [https://www.uis.edu.co/webUIS/es/acercaUis/02-19%20WEB\\_HistoriaUIS.pdf](https://www.uis.edu.co/webUIS/es/acercaUis/02-19%20WEB_HistoriaUIS.pdf)

Universidad Industrial de Santander (UIS). «Memoria audiovisual UIS - UIS 40 años, 1988». Video de YouTube, 29:54, publicado el 30 de mayo de 2014. Acceso el 19 de diciembre de 2020. [https://www.youtube.com/watch?v=FQD\\_sfgL4jw](https://www.youtube.com/watch?v=FQD_sfgL4jw)



Fotografía por Nelson Cárdenas | @cantaranasur | Intervención del monumento a los héroes en Bogotá, el 15 de mayo de 2021 en el marco del Paro Nacional



# Ciencias Políticas

## Paramilitarismo, suspensión constitucional y estado de excepción en la República de Haití (1957-1986)

Paramilitarism, constitutional suspension  
and state of emergency in the Republic of  
Haiti (1957-1986)

Recibido: 12 de marzo de 2019

Aceptado: 12 de abril de 2021

DOI: 10.22517/25392662.24678

pp. 97-120

**Francisco Manuel Silva Ardanuy<sup>1</sup>**

fsilva@us.es

<https://orcid.org/0000-0002-1748-0587>

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



<sup>1</sup> Profesor doctor del Departamento de Derecho Constitucional de la Universidad de Sevilla (España). Mención de Excelencia Docente del programa DOCENTIA. Premio Extraordinario de Doctorado. Miembro del equipo de investigación PAIDI HUM 209. Becario del Real Colegio Complutense de la Universidad de Harvard.



## Resumen

El presente artículo aborda el proceso de configuración de organizaciones paramilitares al servicio del Estado haitiano bajo la presidencia de François y Jean Claude Duvalier. Sus objetivos eran alterar el modelo democrático de la República de Haití y suprimir cualquier tipo de oposición política, lo que generó un tránsito desde unas frágiles estructuras democráticas a un modelo de dictadura partidario basado en el empleo de fuerzas paramilitares. Ambos presidentes estructuraron organizaciones que, junto a las propias Fuerzas Armadas haitianas y bajo el control presidencial, detentaron el ejercicio de la violencia en el país entre 1957 y 1986, generando 60.000 víctimas directas y el exilio masivo de amplios sectores de la población de Haití.

**Palabras clave:** Ejército, Haití, Estados Unidos, paramilitarismo, Constitución, estado de excepción.

## Abstract

This article discusses the configuration process of paramilitary organizations in the service of the Haitian State under the presidency of François and Jean Claude Duvalier. Its objectives by altering the democratic model of the Republic of Haiti and suppress any kind of political opposition, both Presidents structured organizations which, together with the own Haitian Armed Forces and under presidential control ruled the exercise of violence in the country between 1957 and 1986 generating 60,000 direct victims and the massive exile of broad sectors of the population of Haiti.

**Keywords:** Armed Forces, Haití, United States of America, paramilitarism, Constitution, emergency rule.

### 1. Caracterización de la violencia de Estado en la República de Haití (1867-1957)

Entre 1867 y 1915 se suceden en la Presidencia de la República 22 presidentes<sup>1</sup>, acre-

1 El presidente Sylvain Salnave ostentó el poder desde el 4 de mayo de 1867 al 27 de diciembre de 1869 y Nissage Saget del 27 de diciembre de 1869 al 13 de mayo de 1874. Entre el 13 de mayo y 14 de junio de 1874 las funciones de dirección del país recayeron de manera provisional en un Consejo de Secretarios de Estado, hasta la llegada de Michel Domingue quien gobernó entre el 14 de junio de 1874 y el 15 de abril de 1876. Le sucedió en la Presidencia de la República Pierre Théoma Boisrond-Canal, desde el 23 de abril de 1876 hasta el 17 de julio de 1879, quien dio paso a la presidencia interina de Joseph Lamothe entre el 26 de julio y el 2 de octubre de 1879. Lysius Félicité Salomon Jeune ocupó la presidencia entre el 2 de octubre de 1879 y el 10 de agosto de 1888, momento en el que de forma provisional se ocupó de la presidencia Pierre Théoma Boisrond-Canal entre el 10 de agosto y el 16 de octubre de 1888. François Denys Légitime gobernaría entre el 16 de octubre de 1888 y el 22 de agosto de 1889, momento en el que de forma provisional Monpoint Jeune presidiría la República, entre el 23 de agosto y el 17 de octubre de 1889. Se abriría paso entonces un periodo de mayor estabilidad que se prolongó durante casi siete años bajo el gobierno de Louis Mondestin Florvil Hyppolite, quien gobernaría entre el 17 de octubre de 1889 y el 24 de marzo de 1896. Tirésias Simon Sam ejercería como presidente entre el 31 de marzo de 1896 y el 12 de mayo de 1902 y dio paso al gobierno provisional de quien ya había sido presidente, Pierre Théoma Boisrond-Canal, entre el 26 de mayo y el 17 de diciembre de 1902. Tras el gobierno interino accedería a la presidencia Pierre Nord Alexis, entre el 17 de diciembre de 1902 y el 2 de diciembre de 1908, siendo sucedido por François C. Antoine Simon, quien ostentaría la primera magistratura del país entre el 6 de diciembre de 1908 y el 3 de agosto de 1911. Tras él, accedería al palacio presidencial



centándose la situación de inestabilidad entre 1911 y 1915, donde la violencia, protagonizada por organizaciones paramilitares, replicaba golpes de Estado que alzaron y depusieron seis presidentes en apenas cuarenta meses.

Siendo preocupante el escenario de inestabilidad política, eran aún más graves los soportes que facilitaban cada una de las asonadas golpistas. La naturaleza de los llamados «ejércitos revolucionarios», que no eran más que bandas de delincuentes de extracción urbana o campesinos procedentes de las montañas, movidos por la expectativa de botín o de obtener provecho en los saqueos, actuaban como ejecutores de los planes de élites económicas muy restringidas que aspiraban a aumentar su control sobre el comercio y los servicios esenciales del país<sup>2</sup>.

Ante la inestabilidad existente en el país y en un escenario de pérdida de liderazgo e influencia en Haití, la administración estadounidense de William Howard Taft abogó por intensificar la presencia de agentes económicos norteamericanos en Haití, para lo cual desplegó un conjunto de inversiones que le permitieran neutralizar el peso de otras potencias que aspiraban al control de la isla. De manera progresiva, Estados Unidos fue aumentando su control sobre sectores clave para la gobernabilidad del país, llegando a controlar la propia Tesorería de la Nación a través de la compra del Banque Nationale d'Haiti con el consorcio encabezado por el National City Bank of New York.

Con la llegada al poder del presidente Jean Vilbrun Guillaume Sam en febrero de 1915 y en el escenario de una revuelta en Port-au-Prince, que se saldó con la muerte de 167 presos políticos pertenecientes a la élite mulata del país, el Gobierno de Haití solicitó la intervención de Estados Unidos en la isla para preservar el orden. El gobierno de Washington, invocando la defensa de los intereses estadounidenses en la isla envió el 28 de julio de 1915 un contingente de 330 infantes de marina que se desplegaron en la capital haitiana, iniciando un periodo de control fáctico de Estados Unidos sobre la vida económica y política del país, que se prolongaría hasta 1934.

---

Cincinnati Leconte, entre el 24 de julio de 1911 y el 8 de agosto de 1912, para dar paso a Tancrede Auguste, quien asumiría la dirección del país entre el 8 de agosto de 1912 y el 3 de mayo de 1913; Michel Oreste sería presidente entre el 12 de mayo de 1913 y el 27 de enero de 1914, siendo depuesto por Oreste Zamor que gobernaría apenas ocho meses, del 8 de febrero al 29 de octubre de 1914, para dar entrada al presidente Joseph Davilmar Théodore, quien encabezaría el ejecutivo entre el 6 de noviembre de 1914 y el 22 de febrero de 1915. El último presidente del periodo fue Jean Vilbrun Guillaume Sam, desde el 25 de febrero al 28 de julio de 1915, antes de la ocupación estadounidense de Haití. David Nicholls, *From Dessalines to Duvalier: Race, Colour and National Independence in Haiti* (New York: Vail-Ballou Press, 1979), 67-71. Alyssa Goldstein Sepinwall, *Haitian History New Perspectives* (New York: Routledge, 2013), 23-27. Mary A. Renda, *Taking Haiti Military Occupation and the Culture of U.S. Imperialism (1915-1940)* (Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2019), 56-62. Yasmine Shamsie y Andrew S. Thompson, *Haiti Hope for a Fragile State* (Waterloo, Ontario: Wilfrid Laurier University Press, 2006), 47-56. Léon D. Pamphile, *Contrary Destinies: A Century of America's Occupation, Deoccupation, and Reoccupation of Haiti* (Gainesville, Florida: University Press of Florida, 2015) 27-28.

2 En el inicio del Siglo xx, la comunidad alemana asentada en Haití, a pesar de su reducido número, tenía un control importante sobre las actividades comerciales de la isla, al tiempo que controlaban los servicios portuarios y de transporte, lo que les confería una enorme capacidad de decisión dentro de la República.

La intervención militar estadounidense vino a desactivar el ordenamiento jurídico del país, al tiempo que reforzó los mecanismos de control sobre la población mediante la creación de la Guardia Nacional o el desarrollo de un sistema de campos de entrenamiento militar repartidos por todo el país. El estallido de la Primera Guerra Mundial permitió ampliar el control de Estados Unidos sobre Haití, a pesar de las dificultades que la administración estadounidense de Woodrow Wilson estaba encontrando para defender, en el seno de la comunidad de naciones, la legitimidad de la intervención estadounidense en un tercer Estado.

Ante la necesidad de aumentar y reforzar el aparato institucional del Estado haitiano, el presidente del Senado Phillippe Sudre Dartiguenave, de origen mulato, asumió la Presidencia de la República el 12 de agosto de 1915, siendo el responsable de validar un nuevo texto constitucional que contaba con el beneplácito de la Administración estadounidense, ya que abolía la prohibición a los extranjeros para comprar tierras y facilitaba la implantación de empresas extranjeras para que pudieran ejercer el control sobre actividades económicas estratégicas del país.

En 1922, el Gobierno de Washington aumentó sensiblemente su control sobre el Gobierno de Haití al forzar la caída del presidente Dartiguenave, quien fue sustituido por Louis Borno. Para conseguir el control total de la isla, Estados Unidos nombró al general John H. Russell como alto comisionado para Haití. Será en el periodo 1922-1930 cuando, bajo el gobierno de Borno y Russell, se amplíe de manera irrestricta la política del monocultivo y la economía extractiva que condicionaría gravemente el desarrollo futuro del país, dedicándose amplias extensiones de tierra al cultivo de la caña de azúcar, al algodón y al henequén que, si bien generó una tímida recuperación económica, se vio truncada por la Gran Depresión de 1929, asolando los mercados dependientes de la economía estadounidense<sup>3</sup>.

Tras la presidencia de Louis Borno, Sténio Vincent, quien representaba a las posiciones contrarias a la ocupación estadounidense de Haití, alcanzó la presidencia en 1930 y proyectaría su gobierno hasta 1941. La llegada de Vincent a la Presidencia de República coincidió con las primeras manifestaciones de fatiga en torno a la ocupación de Haití en el seno de la administración del presidente Hoover<sup>4</sup>. Con el cambio de gobierno en Estados Unidos, llegó a la Casa Blanca el demócrata Franklin D. Roosevelt, quien en 1932 manifestó la voluntad de proceder a la firma de un protocolo para poner fin a la presencia militar estadounidense en Haití, lo que se hizo efectivo en 1933. El 15 de agosto de 1934 abandonaba Haití el último contingente de infantes de marina estadounidense tras efectuar el traspaso de competencias a la «Garde D'Haití», si bien la influencia en la política de seguridad y control armado de Estados

3 Gerard Pierre-Charles, *Haití: la crisis ininterrumpida 1930-1975* (La Habana: Casa de las Américas, 1978), 21-22. James G. Leyburn, *The Haitian People* (New Haven: Yale University Press, 1966), 33-34.

4 La desafección mostrada por la élite política y gobernante haitiana en relación con la ocupación militar estadounidense era creciente y el rechazo popular a la intervención militar también aumentaba debido a episodios de violencia como los sucesos ocurridos en diciembre de 1929 en Les Cayes, cuando la infantería de marina estadounidense mató a varios campesinos haitianos que participaban en una marcha de protesta ante el deterioro de las condiciones de vida. Hector Cary, *Une quête du politique, essais sur Haïti* (Montréal: Editions Henri Des Champs, 1991) 91-99. Dantès Bellegarde, *Histoire du peuple haïtien (1492-1952)* (Port-au-Prince, Lausanne: Held, 1953), 41-42.

Unidos sobre Haití se mantuvo hasta bien entrado 1947<sup>5</sup>.

La presidencia de Sténio Vincent, quien se había caracterizado por una posición expresamente contraria a la ocupación estadounidense, atravesó por dos periodos claramente diferenciados. Una primera fase hasta la retirada de las tropas de ocupación estadounidense, y un segundo periodo que alcanzaría hasta su renuncia, ocurrida el 15 de mayo de 1941. El Gobierno de Sténio Vincent estuvo presidido por la firme voluntad del presidente de acumular un mayor grado de poder ejecutivo en detrimento del sistema bicameral haitiano.

Mediante un plebiscito logró que todo el poder del legislativo le fuera traspasado al ejecutivo. Hecho refrendado mediante la elaboración y aprobación de un nuevo texto constitucional que disminuyó en extremo las atribuciones del poder legislativo, al tiempo que reformaba la estructura y competencias del poder judicial, dejando en manos del propio presidente la designación de un importante cupo de senadores. Lo que se tradujo en la incapacidad de las Cámaras de fiscalizar y ejercer función legislativa alguna desde la aprobación de la nueva constitución<sup>6</sup>.

5 La nueva organización en la que recaían la responsabilidad de control y aseguramiento del país quedó al mando del coronel Démosthènes Pétrus Calixte, quien, si bien había recibido instrucción militar en Estados Unidos, debía encarar el control del país con una estructura conformada por una tropa y suboficialía mulata en su mayoría con escasa instrucción militar. Bajo el mando del coronel Calixte se mantuvo una observancia aceptable del orden interno, al tiempo que se garantizaba la no actuación de la «Garde», como una fuerza al servicio de los intereses políticos coyunturales del gobierno haitiano. Esta situación de equilibrio interno dentro de la «Garde» entró en crisis a partir de la presión ejercida por la suboficialía haitiana y el propio gobierno de Sténio Vincent con el apoyo del presidente de la República Dominicana Rafael Leónidas Trujillo, quien mediante la compra de voluntades y la cooptación de oficiales de la «Garde» pretendía influir en la situación política de Haití. Ante la situación de deterioro de las relaciones entre el Gobierno y los mandos de la «Garde», el presidente Vincent destituyó al coronel Calixte poniendo fin a las funciones de preservar el orden interno y las funciones constitucionales de la «Garde». Suzy Castor, *La ocupación norteamericana de Haití y sus consecuencias (1915-1934)* (México: Siglo XXI, 1971), 45-47. Richard A. Haggerty, *Dominican Republic and Haiti: Country Studies* (Washington, D.C.: Federal Research Division, Library of Congress, 1991), 23-28.

6 Todos los ejecutivos que desde 1934 ejercieron el control de Haití estuvieron ampliamente condicionados por su relación con el Gobierno de la vecina República Dominicana y, especialmente, con las relaciones que se entablaron en cada momento con el dictador dominicano Rafael Leónidas Trujillo, tanto en los periodos 1930-1938 y 1942-1952 como en los periodos en que se valió de presidentes títeres para seguir ejerciendo la presidencia de la República (1938-1942 y 1952 hasta su asesinato el 30 de mayo de 1961). En este sentido uno de los elementos que aumentó la presión popular contra el Gobierno de Sténio Vincent fue la resolución del conflicto generado con la República Dominicana a raíz del asesinato de peones agrícolas haitianos en la frontera entre ambos países. La matanza de trabajadores agrícolas haitianos pobres de raza negra tuvo lugar entre el 28 de septiembre y el 8 de octubre de 1937 con un saldo de víctimas no fijado oficialmente, pero que oscila entre los 500 y los aproximadamente 12.000. La tibia reclamación del Gobierno de Vincent al Gobierno de Trujillo por una matanza inspirada en las tesis a favor de la discriminación de los haitianos defendidas por el presidente dominicano y la aceptación de una indemnización de 525.000 dólares por parte del Gobierno haitiano por el asesinato de sus ciudadanos avivó las protestas contra un Gobierno, debilitado por la depauperación de las condiciones de vida en Haití. Una factura política de similares características en relación con su cercanía con el gobierno trujillista afectó al gobierno de Elie Lescot, quien desde su periodo como embajador haitiano en República Dominicana había entablado una relación muy cercana con Trujillo; lo que era interpretado en el país como una sumisión política ante la presión del dictador dominicano a la hora de reforzar el control de la difusa frontera entre ambos Estados. Matthew J. Smith, *Red and Black in Haiti: Radicalism, Conflict and Political Change, 1934-1957* (Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2009), 81-88.

La situación de desafección existente en los sectores populares en un contexto de depresión económica, junto con las reservas expresadas por la administración Roosevelt a que Vincent continuara como presidente un tercer mandato, aceleró el proceso de renuncia del presidente Vincent. Lo que hizo recaer la presidencia de la República en el que fuera embajador de Haití en la República Dominicana Elie Lescot, quien, según lo dispuesto en la nueva constitución haitiana, ejerció entre el 15 de mayo de 1941 y el 11 de enero de 1946. Lescot, farmacéutico y perteneciente a la élite mulata del país, disfrutó de las amplias prebendas que la nueva constitución le concedía, lo que le permitió forzar una composición del legislativo tendente a reforzar su posición autocrática. Mediante decretos presidenciales, pudo gestionar los recursos económicos del país, así como proclamarse comandante en jefe de las fuerzas militares. Se sirvió del apoyo de la «Garde» para ejercer el control interno del país, reprimiendo a los sectores opositores y controlando los medios de comunicación existentes en el país.

El 9 de diciembre de 1941, dos días después del ataque japonés sobre Pearl Harbor, la República de Haití declaró la guerra a los países del Eje, tras las presiones ejercidas por la Administración estadounidense para que el pequeño Estado insular entrara en la Segunda Guerra Mundial en apoyo de los Aliados. Si bien, la contribución militar de Haití al bando aliado no estribaba en su aporte de efectivos para el combate, la isla con sus 27.750 kilómetros contaba con una posición geográfica excepcional para el control del Paso de Barlovento entre La Española y Cuba, una de las rutas marítimas principales desde el canal de Panamá a la costa oriental de Estados Unidos. Haití se configuraba como un espacio clave dentro del arco de islas que se extienden a través del mar Caribe, llamado a actuar como la primera línea de defensa del canal contra los ataques que pudieran provenir del Atlántico. Haití puso a disposición de las potencias aliadas el uso de su territorio para que las patrullas aéreas de la aviación aliada pudieran proceder al aseguramiento de los convoyes de abastecimiento que se servían de estas rutas marítimas. La contribución al esfuerzo de guerra de Haití se centró en la producción de materias primas que tuvieran aplicaciones militares. El sector agrícola haitiano del país se movilizó con el objetivo de satisfacer las necesidades de los aliados, cobrando especial importancia la producción de henequén, que para el periodo 1940-1941 permitió aportar alrededor de 10.000 toneladas de una fibra de uso estratégico para cordaje e hilaturas<sup>7</sup>.

---

7 El 1 de mayo de 1941 el Gobierno de Haití fundó la Sociedad Haitiano-Americana para Fomento Agrícola (SHADA) con el objetivo de aumentar la producción de materiales de aplicación militar y para diversificar la economía de Haití. Dicha sociedad sometió a la producción intensiva de aquellas materias primas que podían emplearse en el ámbito militar, lo que permitió, a partir del millón de dólares de capital inicial de la sociedad, distribuir determinados ingresos a la población que los producía y manufacturaba durante el periodo 1941-1945. Dos años después del inicio de la campaña de producción intensiva, se habían destinado 190.92 kilómetros cuadrados a la plantación de una variante para la producción de látex con una demanda estimada de 100.000 hectáreas de tierra para alcanzar los objetivos del programa. La fuerte campaña de propaganda dirigida a los agricultores y a los campesinos haitianos dedicados esencialmente a la producción de alimentos llevó a que muchos de ellos se trasladaran a los nuevos campos de cultivo abandonando la producción de bienes agrícolas de consumo. La incapacidad de alcanzar los objetivos de producción deseados debido a la precaria implantación de los programas para la producción intensiva de látex, los efectos de los sucesivos periodos de sequía y los efectos causados a los modos tradicionales de producción de los campesinos en Haití, conllevó la suspensión del programa auspiciado por Estados Unidos a través de SHADA. A pesar de los intentos del presidente Lescot

Terminada la Segunda Guerra Mundial, con un Estado en bancarrota, tras el fracaso de las negociaciones con Estados Unidos a fin de renegociar los plazos para el reembolso de los préstamos concedidos, y acuciado por una economía en recesión, el Gobierno de Lescot tenía muy limitadas sus posibilidades de continuar al frente del país. Rotas las relaciones diplomáticas con la República Dominicana de Trujillo y habiendo intensificado los mecanismos de represión interna<sup>8</sup>, para 1946 se desataron numerosas movilizaciones unitarias en el país, siendo las de mayor importancia las celebradas en Port-au-Prince, donde las protestas ante el Palacio Presidencial auguraban la caída del gobierno. Lescot, cabeza visible de un gobierno mulato, intentó sin éxito que la «Garde» reprimieran las protestas, a lo que los mandos de la «Garde», mayoritariamente negros, se negaron. Ante esta situación, el ejecutivo de Lescot optó por abandonar el poder y tomar el camino del exilio.

Tras la caída del gobierno de Lescot, un comité militar presidido por Franck Lavaud **tomo el poder entre el 11 de enero y el 16 de agosto de 1946** con el compromiso de organizar unas elecciones libres. El 16 de agosto de 1946, Dumarsais Estimé se convertiría en el primer presidente constitucional de Haití de raza negra, tras la ocupación militar estadounidense.

Dumarsais Estimé, que fue uno de los pocos miembros de raza negra del Parlamento haitiano, vinculado a la élite mulata, se desarrolló al amparo del gobierno de Sténio Vincent, donde llegó a ser ministro de Educación. En gran medida, y a pesar del prestigio personal de Estimé, la labor de su ejecutivo se vio condicionada por la debilidad económica que heredaba el gobierno de Lescot. Tal era el volumen de deuda contraída con bancos extranjeros que la propia Administración norteamericana impuso controles estrictos en el ámbito económico e intervino la ejecución presupuestaria del gobierno presidido por Estimé<sup>9</sup>.

La injerencia económica estadounidense fue hábilmente aprovechada por Estimé para avivar los sentimientos antiestadounidenses, lo que llevó al gobierno de Washington a reconsiderar su posición inflexible con respecto a la ayuda financiera al gobierno de Estimé<sup>10</sup>,

---

para evitar la cancelación del programa, que conllevaría efectos inmediatos en el empleo de un país que en 1944 contaba con 90.000 desempleados, la Corporación para el Desarrollo del Caucho se negó a un desmantelamiento progresivo del programa, determinando su cancelación y concediendo una indemnización de 175.000 dólares a los campesinos desplazados.

<sup>8</sup> Lescot optó por ampliar el número de efectivos de la «Garde» y promovió a la oficialía un nutrido grupo de militares blancos. Incorporó el llamado sistema de *chefs du section* a partir de la experiencia de un tipo de policía rural que operaba con actitudes represivas e intimidatorias. Los procesos de depuración en el ejército vivieron un episodio de enorme relevancia en 1944, cuando un grupo de oficiales de soldados de baja graduación fueron acusados de promover un complot, siendo siete de ellos ejecutados sin someterse a proceso alguno.

<sup>9</sup> Celucien L. Joseph, *Haitian Modernity and Liberative Interruptions : Discourse on Race, Religion, and Freedom* (Lanham, Maryland: University Press of America, Inc., 2014) 66-71.

<sup>10</sup> Tras el fracaso de las negociaciones celebradas en Washington entre la delegación haitiana y los representantes del Banco de Exportaciones e Importaciones con el objetivo de condonar una parte de la deuda y reestructurar los plazos y pagos pendientes, el Gobierno de Estimé procedió a modificar la Junta del Banco Nacional de Haití y quedó el banco de la nación en manos de administradores haitianos. Mediante una cuestación popular, la reducción de salarios públicos y la creación de impuestos especiales, se consiguió recaudar una cantidad importante para hacer frente a parte de las deudas de vencimiento inminente, al tiempo que se propagaba un sentimiento antiestadounidense entre las élites y las capas populares del país. Si bien se produjo una reconsideración



permitiéndose la restructuración de la deuda, la emisión de un préstamo de 4 millones de dólares, al tiempo que se articularon programas de incentivos para el desarrollo de los valles con valor agrícola y forestal o la consolidación de la industria turística.

A pesar del conflicto latente entre la élite mulata del país y el gobierno de Estimé o el crecimiento de las protestas que comenzaban a ser aprovechadas por la figura emergente de Daniel Fignolé, sería nuevamente la injerencia del dictador dominicano Rafael Leónidas Trujillo sobre la oficialía de las Fuerzas Armadas haitianas la que llevaría al Gobierno de Estimé a su situación crítica, debiendo declarar el estado de sitio en 1949<sup>11</sup>. En este estado de precariedad, el gobierno de Estimé fue perdiendo progresivamente sus apoyos políticos (el gobierno perdió el apoyo del Senado, crecieron los disidentes políticos en las filas del partido gubernamental y numerosos oficiales del ejército dieron la espalda al gobierno). En un último intento por mantenerse en el poder para extender su mandato, Estimé intentó disolver parte de los órganos del Estado y procurarse el apoyo de Estados Unidos. Ante la imposibilidad de mantenerse en el poder, Dumarsais Estimé firmó su renuncia exiliándose de Haití en mayo de 1950.

Correspondió nuevamente al brigadier general Franck Lavaud presidir una Junta de Gobierno provisional entre el 10 de mayo y el 6 de diciembre de 1950, momento en el que se produjeron las elecciones que convertirían a Paul Eugène Magloire en el trigésimo primer presidente de la República de Haití, quien ejerció su cargo hasta diciembre de 1956. El periodo de gobierno del presidente Magloire se caracterizó por un aumento en el mercado mundial del precio del café, lo que permitió al Estado disponer de un incremento de ingresos que, junto con la asistencia económica de Estados Unidos, permitió abordar obras estratégicas para el país en el campo de las infraestructuras hidroeléctricas, las comunicaciones o el desarrollo de un incipiente sistema nacional de salud, para hacer frente a las sucesivas epidemias que afectaban a las zonas menos desarrolladas del país.

En 1954, se hizo público el desfalco llevado a cabo por autoridades gubernamentales de los fondos destinados a la reconstrucción del país, tras el paso del huracán Hazel que devastó Haití. Esto provocó una oleada de protestas y un desgaste irreversible para el gobierno de Magloire. A pesar de las prerrogativas que el texto constitucional, nuevamente reformado, le confería, y de los intentos de Magloire de permanecer en el poder, la presión ciudadana y de los sectores políticamente organizados provocaron la caída del presidente Paul Eugène Magloire dando paso a un periodo de inestabilidad institucional que se prolongaría hasta octubre de 1957<sup>12</sup>.

---

de la política de cooperación económica de Estados Unidos con respecto a Haití, algunas de las iniciativas para favorecer a un sector industrial estatalizado fracasaron, como la nacionalización de la Standard Fruit Company que lastró el prometedor sector de producción del banano en Haití, convirtiéndose en una referencia de gestión ineficiente y corrupta, lo que generó un importante desgaste entre la población del ejecutivo de Estimé.

11 Sergio Guerra Vilaboy y Roberto González Arana, *Dictaduras del Caribe: estudio comparado de las tiranías de Juan Vicente Gómez, Gerardo Machado, Fulgencio Batista, Leónidas Trujillo, los Somoza y los Duvalier* (Barranquilla: Universidad del Norte, 2017), 34-38.

12 Desde la caída del Gobierno presidido por Magloire el 12 de diciembre de 1956 se sucedieron cuatro presidentes de la República, además de un Consejo Ejecutivo de Gobierno. Entre diciembre de 1956 y el 4 de febrero



## 2. Misma lealtad, distinto uniforme: de las «Milice Volontaires de la Sécurité Nationale» (MVSN) a «Les Léopards»

El 22 de septiembre de 1957 François Duvalier es elegido presidente. Recibió 679.884 votos contra los 266.992 sufragios obtenidos por el industrial nortño Louis Déjoie, en el marco de una campaña en las que Duvalier consiguió articular un sólido apoyo de las clases populares e invocó un proceso de reconfiguración de la economía del país, así como del propio ejército haitiano (figura 1). Se granjeó un gran apoyo popular con sus frecuentes apelaciones a las consignas esgrimidas por el populismo *noiriste* en torno a la discriminación de los afrohaitianos frente a la élite mulata que controlaba el país.

Tras su elección como presidente en 1957, y habiendo obtenido el apoyo suficiente para aprobar un nuevo texto constitucional, Duvalier inició un proceso de modificación de las estructuras del ejército promoviendo a miembros de la mayoría negra en puestos estratégicos del servicio civil y de las Fuerzas Armadas<sup>13</sup>. La desconfianza de Duvalier hacia el ejército motivó un proceso de remoción de los oficiales que habían ocupado puestos de responsabilidad, siendo sustituidos por suboficiales leales al propio Duvalier. La propia Guardia Presidencial fue licenciada en su práctica totalidad y se conformó un cuerpo de élite para la protección presidencial cuyos miembros mantenían lazos de lealtad profundos por el presidente Duvalier.

En 1959, Duvalier creó una milicia rural, la Volontaires de la Sécurité Nationale (VSN), comúnmente conocida como los «Tontons Macoutes», un término criollo haitiano para definir al «hombre del saco», para ampliar y reforzar el apoyo al régimen en el medio rural. Como primer jefe de la nueva organización paramilitar, François Duvalier situó como comandante en jefe de los «Tontons Macoutes» a Zacharie Delva, quien había ejercido como líder espiritual en Gonaïves. Los «Tontons Macoutes», que para 1961 contaba con el doble de efectivos que el Ejército haitiano, nunca fue una fuerza integrada en las estructuras de los cuerpos de seguridad del Estado, aunque su poder y el mando directo que Duvalier ejercía sobre ellos los convertía en un cuerpo con atribuciones de control y represión muy superiores a las atribuidas a la policía secreta<sup>14</sup>.

---

de 1957 se hizo cargo de la dirección del país Joseph Nemours Pierre-Louis. Luego, le sucedería el gobierno provisional de Franck Sylvain, entre el 7 de febrero y el 1 de abril de 1957. El 6 de abril asumiría de manera interina el gobierno del país un Consejo Ejecutivo de Gobierno, hasta que el 20 de mayo de 1957 le fue entregado el poder a Daniel Fignolé, quien gobernaría de manera provisional un total de 19 días, traspasando el poder al ejecutivo encabezado por Antonio Thrasybule Kébreau, quien ejercería la primera magistratura del país entre el 14 de junio y el 22 de octubre de 1957.

13 En paralelo se desató una campaña de represión contra la oposición aglutinada en torno al candidato presidencial Déjoie; limitándose cualquier acción de resistencia al proceso de centralización del poder del Estado en manos de François Duvalier. Carla Calargé et al., *Haiti and the Americas* (Jackson: University Press of Mississippi, 2013), 55-56.

14 El periodo de reforzamiento en número de efectivos de los «Tontons Macoutes» coincidió con un proceso de recentralización de los poderes del Estado en la figura de Duvalier, quien a principios de 1960 disolvió el sistema bicameral convirtiendo al país en una República unicameral. En 1961, Duvalier convocó unos fraudu-



**Figura 1.** Imagen del proceso electoral de 1957 sometido al control del general Antonio Thrasybule Kébreau y el ministro de Justicia y Trabajo, capitán André Fareau

**Fuente:** «Avoir la «bénédiction» de Ciudad Trujillo...», Don Gilberto, acceso el 27 de mayo de 2021, <https://gilbertmervilus.medium.com/avoir-la-b%C3%A9n%C3%A9diction-de-ciudad-trujillo-a3c7e9f0635d>

Dos años después de su llegada al poder, François Duvalier, apoyado en su visión de la amenaza que representaban para su liderazgo las Fuerzas Armadas de Haití<sup>15</sup>, impulsó la creación de una fuerza paramilitar con subordinación directa a su figura, con facultades plenas para el uso de la violencia con un doble objetivo inicial: reforzar la figura del presidente Duvalier

---

lentos comicios a la presidencia del país. Consiguió ser refrendado como presidente por un total de 1.320.748 votos a favor y ninguno en contra. Bruce Campbell y Arthur D. Brenner, *Death squads in global perspective: murder with deniability* (Hampshire: Macmillan, 2000), 17-21. Edwidge Danticat (Ed.), *Haiti Noir* (New York: Akashic Books, 2011), 112-118.

15 La visión de Duvalier que percibía a las Fuerzas Armadas de Haití como una amenaza chocaba con la construcción sobre el terreno de la MVSN, configurada en sus cuadros medios por miembros del ejército que se habían desempeñado en operativos de lucha contra insurgencia interna y que en algún momento decidieron pasar del ejército regular a las MVSN ante el aumento de poder que la fuerza paramilitar comenzaba a experimentar. Bernard Diederich, *Papa Doc and The Tontons Macoutes* (Princeton: Markus Wiener Publishing, 2005), 34-51.

y proceder a la eliminación sistemática de la oposición política en Haití. Nació así una de las organizaciones paramilitares más brutales del hemisferio. Integrada por población de origen rural, en su mayor parte analfabetos que podían actuar sin sujeción de otras autoridades del Estado distintas del propio Duvalier. La organización de los «Tontons Macoutes» respondía a la estructura de escuadrón en la que los principales dirigentes eran personas de gran proximidad política al presidente Duvalier, quienes participaban directamente en las operaciones de malversación económica auspiciadas por François Duvalier<sup>16</sup>.



**Figura 2.** Duvalier ordena a sus partidarios marchar sobre Por-au-Prince el mismo día de las elecciones

**Fuente:** «Sur les élections de 1957», Haïti Liberté, 5 de diciembre de 2018, acceso el 15 de abril de 2021, <https://haitiliberte.com/sur-les-elections-de-1957/>

Uno de los principales objetivos de los llamados Voluntarios de la Seguridad Nacional era el control del conjunto de la población civil, los «Tontons Macoutes» se sirvieron de un pro-

16 Figuras como Luckner Cambronne, quien ejerció como ministro del Interior y de Defensa, o Roger Lafontant, quien también sería ministro del Interior y de Defensa nacional, tanto bajo la presidencia de François Duvalier como de su hijo Jean Claude, se desarrollaron como jefes de los escuadrones de las MSVN y ocuparon puestos de responsabilidad dentro el Gobierno haitiano a fin de garantizar la correcta transmisión de órdenes y sostener el mecanismo de corrupción institucional generado bajo el gobierno de Duvalier. J. Alexandre Peschanski, «Papa Doc's Feint: the misled opposition and the consolidation of Duvalier's rule in Haiti», *Teoría & Pesquisa* 22, n.º 2 (2013): 1-10.

toloco de acción que combinaba la represión directa contra la población y la articulación de una escenificación que permitiera sugestionar de manera convincente a una población con escasos conocimientos. Se procedía a la ejecución indiscriminada de población inocente mediante lapidaciones públicas o quemando vivos a prisioneros en lugares públicos. Se exponían sus cadáveres colgados boca abajo en lugares transitados, con el objetivo de atemorizar a una población que estaba expuesta a los crímenes de esta fuerza paramilitar sin distinción de condición personal o social. La pertenencia a un determinado estrato social, la entrada en conflicto con los intereses de cualquier miembro del MVSN o la negativa a ser extorsionado por el Estado era motivo para ser ejecutado sin proceso alguno.

El empleo de colores y simbología propia de los jefes espirituales del Vudú<sup>17</sup> (*hougans*), junto con el desempeño propio de las policías secretas, convirtió a los «Macoutes» a los ojos de la población haitiana en una fuerza sobrenatural que tenía la capacidad de identificar a quienes pretendieran operar contra los intereses del Estado y del propio Duvalier. Para 1986 se calcula que al menos 60.000 personas fueron asesinadas por esta fuerza paramilitar, al tiempo que se provocaba un importante éxodo entre la población haitiana (lo que afectó especialmente a la élite profesional e intelectual del país que debieron exiliarse y perjudicó gravemente todos los sectores productivos del país).



**Figura 3.** Miembros del MVSN («Tontons Macoutes») forman en un campamento próximo a Port-au-Prince en 1962

**Fuente:** Bernard Diederich, *Papa Doc & The Tontons Macoutes* (Princeton: Markus Wiener Publishing, 2005).

17 Wade Davis, *Passage of Darkness the Ethnobiology of the Haitian Zombie* (Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1988), 36-38. Vilmond Joegodson Déralciné y Paul Jackson, *Rocks in the Water, Rocks in the Sun : a Memoir from the Heart of Haiti* (Edmonton, Alberta: AU Press, 2015). Erica Caple James, *Democratic Insecurities Violence, Trauma, and Intervention in Haiti* (Berkeley: University of California Press, 2010), 36-39.

La consolidación y extensión de las fuerzas militares del MVSN, más allá de su papel como fuerza represiva en las principales ciudades del país (Port-au-Prince, Gonaïves, Hinche, Les Cayes, Jacmel, Fort- Liberté), tuvo lugar con la aprobación del Código Rural de 1962, en el que los alguaciles rurales pasaban a ser considerados como parte de las fuerzas de seguridad y control del Estado. Con una capacidad de acción reforzada por la transferencia constante de miembros del ejército que pasaban a engrosar las filas del MVSN, la espiral de violencia desplegada por los «Tontons Macoutes» se vio incrementada y ampliaron sus acciones al secuestro de miembros de la oposición, sindicalistas y activistas, en especial tras el intento del secuestro del hijo del presidente Duvalier a manos del exjefe de los «Tontons Macoutes», Clement Barbot, ejecutado tras el fracaso de su intento de derrocar a Duvalier el 14 de julio de 1963<sup>18</sup>.



**Figura 4.** El dictador haitiano François Duvalier en el encuentro mantenido con Rafael Leónidas Trujillo, en presencia de Clement Barbot, jefe de la policía secreta, 22 de diciembre de 1958

**Fuente:** «1958 orig photo dominican dictator Hector Trujillo & Francois Duvalier Hait Press», WorthPoint, acceso el 15 de abril de 2021, <https://www.worthpoint.com/worthopedia/1958-orig-photo-dominican-dictator-1942239995>

Duvalier, en la necesidad de extender su control sobre los diferentes sectores poblacionales, agudizó las desigualdades entre ellos a fin de concentrar la riqueza en manos de un grupo limitado de familias integradas en los mecanismos corruptos del Estado duvalierista. Apostó

18 Junto con la represión ejercida contra los distintos sectores sociales, Duvalier intensificó su represión contra la élite mulata, forzada a exiliarse del país; al tiempo que limitaba el poder de las masas negras empobrecidas a pesar de sus constantes reivindicaciones *noiristes* a favor del empoderamiento de los sectores haitiano-africanos.



por intensificar las relaciones entre los MVSN y las Fuerzas Armadas de Haití (FAD'H), cuando asumió que las Fuerzas Armadas habían sido totalmente depuradas de disidentes y no existía capacidad de injerencia de Estados Unidos entre su oficialía<sup>19</sup>.

La relación cada vez más estrecha entre los mandos de las FAD'H y los «Tontons Macoutes» era especialmente visible en el ámbito rural, donde se concentraba el ochenta por ciento de la población haitiana. Los jefes de sección del ejército eran designados mediante un sistema de sobornos y extorsiones organizados por los dirigentes locales del MVSN, a fin de colocar en dichos puestos de responsabilidad a sus hijos o amigos. De este modo se establecía un vínculo de dependencia y una penetración irreversible dentro de las FAD'H por parte del «macoute».

Cada jefe de sección podía tener bajo su mando entre cinco y quince asistentes, quienes se convertían en los responsables de extorsionar a los distintos sectores poblacionales y garantizar los ingresos de los jefes de sección. Siguiendo un patrón organizativo similar al de las organizaciones mafiosas, los asistentes se encargaban de garantizar un mecanismo de control de las actividades relacionadas con el tráfico de personas, extorsión y protección de la población en cada una de las áreas del medio rural haitiano. Además de imponer el orden, los asistentes impartían justicia para casos de robos menores por orden de los jefes de sección, resolvían disputas entre vecinos o sometían a arresto a quienes alteraban el orden. En ausencia del Estado, el MVSN y las FAD'H, a través de los jefes de sección y sus asistentes, establecían mecanismos paraestatales de control de la población.

Por detrás de los jefes de sección (*sheriff*) y sus asistentes, se situaban los policías sustitutos, una figura difusa que solía realizar tareas de control físico del territorio (*checkpoints*) y mantenía informados a los jefes de sección de lo que ocurría en los distintos emplazamientos del área bajo control de cada *sheriff*. Tras los policías sustitutos aparecían los llamados

19 En abril de 1964, los «Tontons Macoutes» y las FAD'H asesinaron a un total de 600 personas, entre las que se encontraban numerosas mujeres, niños y ancianos sospechosos de disidencia en las ciudades de Mapou, Thiotte, Grand-Gosier y Belle-Anse. En agosto de 1964 continuaron los asesinatos en acciones combinadas del MVSN y la FAD'H, cuando un grupo de mulatos disidentes fueron asesinados en el Sudeste del país. A mediados de 1969 en un operativo contra miembros del Partido Comunista de Haití (clandestino) desarrollado en la localidad de Cazale, miembros de las FAD'H y del MVSN provocaron la desaparición de ochenta personas, violaron a numerosas mujeres de la localidad al tiempo que incendiaban la mayor parte de las viviendas de Cazale. De forma paralela, 30 jóvenes militantes del Partido Comunista de Haití fueron ejecutados en Fort-Dimanche junto a otras ejecuciones sumarias llevadas a cabo en Port-au-Prince y Cap-Haïtien. A pesar del proceso de hibridación entre las MVSN y las FAD'H, Duvalier mantuvo siempre una posición vigilante en torno a los oficiales de mayor graduación de las Fuerzas Armadas, procediendo a depuraciones continuadas de la cúpula militar. Fue especialmente notable la ejecución en junio de 1967 de 19 oficiales de las FAD'H que pertenecían al círculo de confianza de Duvalier a fin de garantizar la lealtad hacia su persona y disuadir posibles asonadas golpistas. Robert Fatton, «Michel-Rolph Trouillot's State Against Nation: A Critique of the Totalitarian Paradigm», *Small Axe Journal*, Duke University Press 17, n.º 3 (2013): 77-84. John Marquis, *Papa Doc: Portrait of a Haitian Tyrant* (Kingston, Jamaica: LMH Publishing, 2007), 97-101.



«Choukèt Lawouze», que era un contingente de recaderos que se ocupaba de las tareas de menor importancia dentro de la organización cotidiana de las distintas áreas rurales. Dicho contingente solía estar integrado por campesinos sin tierras, braceros, aparceros que entraban al servicio de los jefes de sección y sus asistentes, se debían ocupar de las actividades más diversas, como el control del ganado propiedad de los *sheriffs* o la tortura de prisioneros por orden de los jefes de sección<sup>20</sup>.



Formación de oficiales MVSN. Port-Au-Prince. 1961. Imagen B.Diederich.

**Figura 5.** Formación de oficiales MVSN. Port-au-Prince, 1961

**Fuente:** Bernard Diederich, *Papa Doc & The Tontons Macoutes* (Princeton: Markus Wiener Publishing, 2005).

A pesar de la violación sistemática de los derechos más elementales de la población haitiana y el deterioro de las condiciones de vida en el país, la Administración estadounidense, que se había mostrado vigilante a la situación política haitiana<sup>21</sup>, y estaba presidida por el republica-

<sup>20</sup> Existían algunas diferencias en la organización de estas fuerzas rurales en los territorios que lindaban con la frontera de la República Dominicana donde los jefes de sección tenían bajo su mando a un contingente con mayor grado de especialización denominados «guardafronteras», que debían hacer frente al problema que representaban los haitianos que residían en la República Dominicana, pues en gran medida eran susceptibles de ser considerados como disidentes por lo que aquellos haitianos que intentaban volver mediante la porosa frontera entre los dos países solían ser arrestados y en numerosos casos ejecutados. Haggerty, *Dominican Republic and Haiti...*, 56.

<sup>21</sup> La posición mantenida por las Fuerzas Armadas de Estados Unidos en el proceso de formación y entrenamiento de las MVSN muestra la posición ambigua mantenida ante la decisión de Duvalier de configurar una

no Dwight D. Eisenhower, en el escenario del conflicto latente, que fue la tónica dominante durante toda la Guerra Fría en el Caribe, mantuvo una posición de pasividad ante el Gobierno haitiano y prefirió a un socio en el área como François Duvalier, que permitiera neutralizar la expansión de gobiernos cercanos a la URSS en la región<sup>22</sup>; además de garantizar los intereses económicos de las empresas estadounidenses que estaban aumentando notablemente su presencia en la isla<sup>23</sup>.

Con la muerte de François Duvalier el 21 de abril de 1971, su hijo Jean Claude Duvalier asumió el poder a los 19 años y, a través de las amplias prerrogativas que la Constitución haitiana le permitía, intentó mantener una línea continuista de las prácticas represivas de su padre. Delegó el control de la seguridad del país en un comité que de facto dirigía el país, bajo el control del antiguo ministro del Interior Luckner Cambronne y bajo la influencia de la viuda y madre del presidente, Simone Ovide Duvalier. Una de las primeras decisiones de Jean Claude Duvalier fue la reorganización de las fuerzas paramilitares. Creó una fuerza de contra-insurgencia denominada «Leopards», que fueron estructuradas, adiestradas y equipadas por antiguos instructores del cuerpo de Marines de Estados Unidos, quienes organizaron a esta fuerza paramilitar sirviéndose de una empresa pantalla denominada Aerotrade International and Aerotrade Inc., propiedad de la CIA bajo supervisión del Departamento de Estado. Esto facilitó la llegada al país del equipamiento militar necesario para poder reforzar la figura del joven dictador haitiano<sup>24</sup>.

---

fuerza paramilitar. La presencia de un grupo expedicionario del cuerpo de Marines de Estados Unidos en Port-au-Prince bajo las órdenes del coronel Robert. D. Heintz fue considerada por Duvalier como una vía para entrenar y cualificar de manera eficaz a sus tropas paramilitares. A pesar de las presiones ejercidas por el presidente haitiano, el coronel Heintz se mantuvo firme en su mandato de asesorar a las Fuerzas Armadas de Haití, alguno de cuyos oficiales también fue instruido en Fort Gulick. También se mantuvo en su posición de no involucrarse en el adiestramiento de los «Tontons Macoutes», lo cual no era incompatible con el hecho de que la venta de material militar al Gobierno de Haití fuera distribuida por el gobierno duvalierista entre las tropas regulares y los MVSN, o que en numerosas ocasiones los oficiales estadounidenses estuvieran presentes en los campos de entrenamiento de los paramilitares trabajando de manera coordinada con los líderes del MVSN. Arnold Antonin, «Haití: Liberalización y terrorismo de Estado», *Nueva Sociedad* 52 (1981): 1-18. James Ferguson, *Papa Doc, Baby Doc: Haiti and the Duvaliers* (Oxford: Basil Blackwell, 1987), 79-81. Jean-Germain Gros, *State Failure, Underdevelopment, and Foreign Intervention in Haiti* (New York: Routledge, 2012), 69-75. Jeb Sprague, *Paramilitarism and the assault on democracy in Haiti* (Nueva York: Monthly Review, 2012), 31-53.

22 Durante años, la amenaza de la expansión del comunismo promovida por el Gobierno revolucionario de la república de Cuba fue un argumento de enorme utilidad para el duvalierismo que obtuvo una generosa ayuda técnica y militar por parte de Estados Unidos para hacer frente a la amenaza del bloque de Este. Del mismo modo, la amenaza de un complot contra el Gobierno de Haití promovido por el Gobierno cubano permitió intensificar las campañas de represión interna contra los grupos de oposición. Sprague, J. *Paramilitarism...*, 29.

23 El despliegue de las empresas extranjeras, estadounidenses y francesas especialmente, fue reseñable en 1967, cuando tan sólo siete empresas extranjeras del sector de materias primas operaban en el país, y en 1986 cuando 300 firmas, estadounidenses en su práctica totalidad, se habían instalado en Haití bajo la protección y en alianza con la dinastía Duvalier y las principales familias de la élite haitiana (Bigios, Brandts, Madsens, Acras). Mauro Barrenechea, «Haití la ignorada», *Nueva Sociedad* 4, n.º 396 (1977): 19. Ferguson, *Papa Doc...*, 12.

24 James Byers, quien fuera director ejecutivo de la empresa pantalla Aerotrade, «gracias al apoyo brindado por el departamento de Estado norteamericano y de la propia Agencia Central de Inteligencia, responsables de validar todos los contratos de suministro de material militar al Gobierno de Duvalier, pudo transferir al gobierno haitiano importantes cargamentos compuestos por armas automáticas, fusiles M-16, munición de diverso calibre, patrulleras, aviones T-28, helicópteros Sikorsky, morteros, blindados para el transporte de tropas, y ametralladoras

A pesar de la cooperación mantenida en los primeros compases del gobierno de Jean Claude Duvalier por parte de las autoridades de Washington, quien encontró el apoyo tácito de los presidentes de Richard Nixon y Gerald Ford, quienes preferían estabilizar el área ante la creciente influencia de Cuba en el conjunto de las organizaciones y guerrillas de izquierdas del ámbito latinoamericano, la llegada a la Casa Blanca del miembro del partido demócrata James Carter obligaría a relajar la represión ejercida por Duvalier contra la oposición política y la población civil, para 1981, casi 24.000 personas habían sido torturadas y asesinadas, al tiempo que medio millón de haitianos se habían visto obligados a exiliarse.

A cambio de una supuesta flexibilización de la política de represión interna, el gobierno haitiano consiguió consolidar el papel de Estados Unidos como principal socio militar. Convencido de la necesidad de renovar el equipamiento y la tecnología militar empleada por las FAD'H, Jean Claude inició un proceso de incremento gradual del gasto militar de un país que se sumía en una creciente inseguridad tanto en las ciudades como en las áreas urbanas. De este modo, el gasto militar se situó en 30 millones de dólares anuales, lo que representaba el 8 % del total de la partida anual de gastos del país, equivalente al 1,9 % de PIB haitiano. El incremento del gasto militar tuvo como principal beneficiario a la fuerza de contrainsurgencia «Les Leopards» que recibirían importantes dotaciones de material militar de fabricación estadounidense.

A tal fin, el gobierno de Washington aprobó la venta de armas por valor de 3,4 millones de dólares, así como el desarrollo de programas de entrenamiento y apoyo para Haití, lo que permitió que 610 estudiantes haitianos se formaran en diferentes escuelas norteamericanas. En la década de los ochenta, Estados Unidos apoyó de manera intermitente las necesidades militares de Haití concediendo créditos para la adquisición de material especializado para la acción de control de disturbios, equipos de control y radioescucha, o aprobando la venta de armas, al tiempo que mantenía operativo el Programa de Asistencia Militar (MAP) y el Programa Internacional de Entrenamiento y Formación Militar (IMET) que permitía la formación especializada de jóvenes oficiales haitianos. Las acciones de apoyo militar al Gobierno de Haití se intensificaron en los dos últimos años de gobierno de Jean Claude Duvalier, alcanzando los 3,2 millones de dólares en 1985.

Sin embargo y a pesar de la ayuda exterior recibida y el mantenimiento de una política de represión contra una población severamente empobrecida, la situación del régimen de Duvalier era insostenible para mediados de 1984, cuando las primeras movilizaciones masivas en demanda de alimentos comenzaron a producirse en Gonaïves. El inicio de nuevas protestas que también tuvieron su origen en Gonaïves y Cap-Haïtien en octubre de 1985 llegaron hasta Les Cayes en enero de 1986. A pesar de la violenta respuesta militar que asesinó a cuatro estudiantes en las movilizaciones que tuvieron lugar en Gonaïves el 27 de noviembre de 1985, la ruptura entre determinados sectores de las élites económicas y la dinastía de los Duvalier,

---

*calibre treinta y cincuenta». Jessica Rudolph, CIA Paramilitary operatives in action (Nueva York: Bearport Publishing, 2014), 54-63.*

sumadas a las disensiones en el seno de las Fuerzas Armadas, era inexorable la caída de quien había dirigido con mano de hierro los destinos de Haití los últimos 25 años. El 7 de febrero de 1985, Jean Claude Duvalier, en compañía de su esposa Michèle Bennett y un séquito de colaboradores, abandonó el país rumbo a su exilio en Francia en un avión de la Fuerza Aérea Estadounidense<sup>25</sup>.

A partir de la caída del gobierno de Duvalier y la asunción del poder por parte del Conseil National du Gouvernement (CNG) por el general Henri Namphy<sup>26</sup>, se instaló en el país un proceso de movilizaciones contra el conjunto de partidarios del exdictador que cristalizó en un movimiento popular denominado «dèchoukaj» que procedió al desahucio de los partidarios de la dictadura de sus puestos de responsabilidad, protagonizando numerosos episodios de violencia contra los partidarios de Duvalier lo que obligó al propio Gobierno a proteger y ocultar a muchas de las figuras más prominentes del duvalierismo hasta que estos pudieron abandonar el país o ser procesados con garantías.

Las acciones del movimiento «dèchoukaj» alcanzaron a la propia Embajada y Consulado de Estados Unidos. Parte de las masas empobrecidas identificaron con claridad el apoyo continuado que las autoridades estadounidenses habían brindado a la dinastía Duvalier, siendo puestos los edificios diplomáticos estadounidenses de Port-au-Prince bajo asedio en tres ocasiones. Las masas desposeídas realizaron acciones similares en el medio rural donde mediante el bloqueo de carreteras y la organización de patrullas de campesinos consiguieron arrestar a destacados miembros de las organizaciones duvalieristas, generándose episodios de violencia<sup>27</sup>.

A finales del mes de marzo de 1986, Haití estaba inmerso en una espiral de disturbios generalizados, al tiempo que padecía una crónica crisis económica<sup>28</sup>. El Gobierno de Es-

25 Las investigaciones desarrolladas por el Gobierno de Haití, así como por contables estadounidenses y auditores de una firma privada, cifraron en 500 millones de dólares el expolio generado por el gobierno de Jean Claude Duvalier al Tesoro Público haitiano. James, *Democratic Insecurities Violence...*, 27-30.

26 El Conseil National du Gouvernement estaba integrado por el coronel Williams Régala, Max Valles, y Prosper Avril, siendo sus integrantes civiles Gérard Gourgue y Alix Cinéas. Martin Munro, *Tropical Apocalypse : Haiti and the Caribbean End Times* (Charlottesville: University of Virginia Press, 2015), 41-43.

27 Mary Kaldor, *New and old wars: organized violence in a global era* (Stanford, California: Stanford University Press, 1999), 101-108. Rafael Pardo Rueda, *Fin del paramilitarismo ¿es posible su desmonte?* (Barcelona: Ediciones B, 2007), 88-92. Vera Stojarova, *Internal supply side: strategy, organization, role of paramilitaries and international cooperation* (Manchester: Manchester University Press, 2013), 41-45.

28 La aparición de un brote del virus de la peste porcina africana en Haití en 1978 llevó a las autoridades de Haití, con el respaldo del Departamento de Agricultura de Estados Unidos, a decretar la erradicación de todas las cabañas porcinas del país. El programa para la erradicación de la peste porcina en Haití (PEPPADEP), que concluyó en 1982, tuvo como consecuencia inmediata que muchas familias se quedaran sin su principal fuente de ingresos, pues muchas de las familias haitianas empobrecidas invertían sus escasos recursos en la compra de cerdos para después obtener ganancias con la venta de carne porcina. El intento por recuperar la cabaña porcina iniciada por la USAID mediante la introducción de quinientas cabezas de cerdos procedentes de Iowa no funcionó al no lograrse una correcta adaptación de las piaras de cerdos importados a las condiciones climáticas de la isla. Junto con el programa agrícola, la propagación del VIH/SIDA en Haití provocó un rápido descenso de los ingresos turísticos, lo que motivó que la situación económica comenzará a traducirse en escasez severa y malnutrición en amplias capas de la población haitiana.

tados Unidos había anunciado que destinaría 22,6 millones de dólares mediante un programa de asistencia económica y militar para ayudar al Gobierno de Haití a estabilizar la situación. En noviembre de 1986, el presidente haitiano, Henri Namphy, fue recibido en Washington por el presidente norteamericano, Ronald Reagan, y el vicepresidente, George H.W. Bush; acompañados del Secretario de Estado, George Shultz, y el administrador de los programas estadounidenses de ayuda internacional, Peter McPherson. En dicha reunión ambas administraciones establecieron el plazo de 15 meses a fin de fijar las bases de un proceso a favor de la democratización del país, que sería apoyado por Estados Unidos e incrementaría sus partidos de ayuda a la República de Haití en un 25 %, hasta alcanzar la cifra total de cien millones de dólares en programas de cooperación<sup>29</sup>.

### 3. Conclusiones: Estado fallido, paramilitarismo certero

El ascenso a la presidencia de la República de Haití de Jean Claude Duvalier en un escenario de agudización de la Guerra Fría en el ámbito insular del Caribe representa una de las primeras experiencias en las que organizaciones de naturaleza paramilitar asumían de facto el control del aseguramiento de un Estado independiente, ejerciendo su poder con la aprobación tácita de los países referentes del área. A pesar de los intentos por dotar de apariencia democrática al gobierno presidido por el antiguo ministro de Sanidad y Trabajo (configuración del partido gobernante «Parti pour L'Unité Nationale»), la deriva que de forma inmediata adquirió el gobierno de Duvalier expresaba la voluntad para construir un sistema autoritario donde se generara un sistema de contrapeso entre las fuerzas armadas regulares y una nuevas fuerzas paramilitares con exclusiva lealtad al presidente Duvalier, fuerzas que con el paso del tiempo terminaron dominando en su totalidad los resortes coactivos del Estado haitiano.

El 22 de septiembre de 1957, Duvalier alcanzó el 72,4 % del apoyo popular (680.509 votos) en las elecciones presidenciales, reteniendo 35 de los 37 escaños de la Cámara de Diputados. Cinco días después, el 27 de septiembre de 1957, Duvalier inició un proceso de represión contra las huelgas organizadas por la burguesía opositora huérfana de dirección política tras la derrota electoral de Louis Déjoie. Duvalier decretó el estado de sitio, procedió a la ilegalización de los partidos políticos (entre ellos el propio Partido Nacional Agrícola Industrial de Déjoie, y junto a Dumarsais Estimé quedaron fuera de la ley) y cerró un gran número de medios de comunicación (los periódicos *Foi Social*, *Mopisme Integral*, *Haití Miroir*, *L'Indépendance* y *Le Patriote* fueron clausurados).

Entre las medidas adoptadas de forma automática tras unas elecciones presidenciales

---

29 Las obligaciones adquiridas por el Gobierno haitiano incluían desde aumentar el control sobre el rol de Haití como uno de los trampolines para el narcotráfico que actuaba dentro de Estados Unidos hasta reforzar el Service d'Information National (SIN), que había sido desarrollado por la CIA a partir de 1986. A pesar de la asunción de dichas obligaciones por parte de las autoridades haitianas y de la instrucción y compra por parte de Estados Unidos del sistema de inteligencia para la SIN por más de un millón de dólares, la mayor parte de los oficiales de alto rango del Service d'Information National terminaron involucrados en el tráfico de drogas que se servía de Haití como paso previo y seguro para entrar a Estados Unidos.



que supondrían el ocaso de los procesos democráticos en Haití hasta finales de la década de los ochenta del pasado siglo xx, Duvalier inició la depuración del Ejército, ya que lo situaba como un factor de inestabilidad contra su poder; por lo que, además de debilitar sus estructuras necesitaba abrir paso a un contrapeso que pudiera asegurar el control de la población, su estabilidad en el poder y la lealtad a la causa duvalierista. Resulta esclarecedor que uno de los oficiales que se apartó del mando fuera el propio general Kébreau, que ejerció la presidencia de la República entre el 14 de junio y el 22 de octubre de 1957.

En su búsqueda de crear un escenario que redujera las estructuras estatales para dar paso a unas nuevas estructuras paraestatales de obediencia vertical a la causa duvalierista, se iniciaron en 1957 procesos judiciales sumarios contra los opositores políticos a Duvalier, al tiempo que los jueces perdían su inamovilidad y eran sustituidos por afines al nuevo presidente.

Para lograr consolidar una base de dominio absoluto sobre los mecanismos de fuerza y represión, Duvalier avanzó hacia la construcción de un relato que le permitiera ganar cotas de legitimidad ante su población, presentándose como heredero y continuador de la Revolución de 1946 que representaran Estimé y Magloire, a fin de sumar a su causa a la mayoría negra bajo la bandera de un movimiento nacionalista de regeneración y revitalización patriótico. Duvalier partía de la concepción que la fractura social haitiana no podía resolverse mediante reformas, sino con un proceso de renovación radical.

La afirmación de los valores culturales africanos habrían de servir a Duvalier para seguir debilitando las instituciones que sostenían al Estado preduvalierista. Especialmente se forzó la depuración del clero católico mediante la expulsión de sacerdotes extranjeros, quienes serían reemplazados por sacerdotes criollos, ministros protestantes y brujos de vudú. Duvalier lanzó campañas de represión masiva contra las organizaciones estudiantiles, sindicales y empresariales. A través de las denominadas «Campañas de renovación nacional», el brazo armado del duvalierismo expoliaba a los empresarios y comerciantes, a quienes se les indicaba que si no cooperaban económicamente sus empresas serían expropiadas.

En el proceso de dislocación del Estado frágil, pero con voluntad democrática que precedió a Duvalier, la alteración del monopolio dio paso a una nueva forma de emplear la violencia desde el Estado, a través de cuerpos de represión no regulares<sup>30</sup>. Para conseguir astillar las instituciones del Estado, Duvalier configuró su autocracia como una dictadura partidista, por lo que procedió a remover a gran parte del funcionariado del débil Estado haitiano, al tiempo que promovió el éxodo de sus cuadros técnicos y profesionales que salieron del país de forma masiva. Simultáneamente, a fin de reducir el control del poder dentro de Haití, en una estructura de carácter bidireccional (paramilitares-Duvalier-paramilitares), los derechos fundamentales fueron suspendidos y los poderes legislativo y judicial absorbidos por el poder ejecutivo.

30 Dorte Verner y Willy Egset, *Social Resilience and State Fragility in Haiti* (Washington, D.C.: World Bank, 2007), 33-36. Cyril James y Lionel Robert, *Les Jacobins noirs : Toussaint-Louverture et la Révolution de Saint-Domingue*, traducido de la 4.ª edición en inglés por Pierre Naville (Paris: Éditions caribéennes, xxviii, 1984), 71-78.



Llegados a este momento y cuando las estructuras del Estado habían sido atomizadas, Duvalier avanzó al siguiente escenario, el 22 de septiembre de 1959, tras relevar a todos los oficiales de las Fuerzas Armadas, presentó a las «Milices Volontaires de la Sécurité Nationale» (MVSN), quienes aparecieron junto a las mermadas Fuerzas Armadas en el desfile militar que conmemoraban el segundo año de gobierno de Duvalier. Esta fuerza paramilitar, «Tontons Macoutes», era una fuerza de extracción rural, entre los que se contaban pequeños terratenientes de nivel provincial que cumplirían funciones policiales. Aplicaban arrestos arbitrarios, persecuciones, ejecuciones sumarias, extorsión y desaparición de opositores.

Se completaba así la hoja de ruta establecida por Duvalier quien, veinticuatro meses después de su llegada al Palacio Presidencial, había reformulado la gestión del poder dentro del Estado haitiano. Se sirvió, además, de un más que favorable contexto internacional que imponía a Estados Unidos la necesidad de asociarse con Estados caribeños para permitir la contención de la amenaza que desde el 1 de enero de 1959 representaba la victoria del Movimiento 26 de Julio en la República de Cuba.

El grado de eficacia de las medidas puestas en juego por Duvalier a la hora de crear un modelo de gestión del poder en Haití de naturaleza bidireccional queda patente en el papel que desde septiembre de 1959 las MVSN tenían en el ejercicio de la represión política. El 14 de marzo de 1960, los «Tontons Macoutes» desarrollaron matanzas sistemáticas de población campesina en la frontera con la República Dominicana, al tiempo que se hacían con el control de los centros de detención de Fort Dimanche, Les Cayes y Cap-Haïtien.

Tan solo cuarenta y tres meses después de su victoria en las elecciones presidenciales, el gobierno de Duvalier promulgó un decreto que revocaba el mandato de los parlamentarios, suprimiéndoles el periodo de ejercicio, establecido en seis años. El 22 de abril de 1961, el Parti Unité Nationale (PUN) fue el único partido que concurrió a las elecciones y obtuvo los 58 escaños de la Cámara y 1.328.000 votos (total del censo electoral). Para el 25 de mayo de 1964 y tras un proceso de optimización de los mecanismos de represión y terror de Estado, pues para ese año ya no quedaba ninguna estructura democrática en pie dentro de Haití, Duvalier tenía las manos libres para desarrollar una Asamblea constituyente que aprobó una nueva Constitución que otorgó a Duvalier el título de presidente vitalicio.

El 14 de junio de 1964 se sometió a referéndum la nueva constitución que, entre otras disposiciones, facultaba a Duvalier a poder nombrar sucesor en el ejercicio de su presidencia vitalicia, que obtuvo 2,8 millones de votos a favor y tan sólo 2.230 votos en contra.

Para cuando se produjo la desaparición física de François Duvalier el 22 de abril de 1971, no era necesario realizar ningún ajuste para transferir el poder autocrático a su hijo Jean Claude, pues las fuerzas paramilitares (MVSN) concentraban todo el poder mediante el ejercicio impune de la violencia de Estado sobre la población civil (si bien se mantenía una apariencia de ejercicio formal en las Fuerzas Armadas, los Tontons Macoutes controlaban toda la estructura represiva del Estado).

El presente estudio ha pretendido abordar cómo se produjo el proceso de adelgaza-

miento de las estructuras del Estado existente previo a la victoria de Duvalier en las elecciones presidenciales de 1957. Señala cómo, sirviéndose del contexto favorable que la Guerra Fría le proporcionaba, estructuró una dictadura partidaria que en lugar de servirse de las Fuerzas Armadas como garantes para la conservación de su poder político desarrolló un cuerpo paramilitar *ad hoc* que neutralizó el resto de la institucionalidad y terminó dando como resultado un tipo de Estado contemporáneo, donde por primera vez en el Caribe insular incorporaba a los actores políticos legitimados por el Estado a una fuerza paramilitar.

## Referencias

- Antonin, Arnold. «Haití: Liberalización y terrorismo de Estado». *Nueva Sociedad* 52 (1981): 1-18.
- Barrenechea, Mauro. «Haití la ignorada». *Nueva Sociedad* 40, n.º 396 (1977): 14-36.
- Bellegarde, Dantès. *Histoire du peuple haïtien (1492-1952)*. Port-au-Prince, Lausanne: Held, 1953.
- Calarge, Carla, Raphael Dalleo, Luis Duno-Gottberg y Clevis Headley. *Haiti and the Americas*. Jackson: University Press of Mississippi, 2013.
- Campbell, Bruce y Arthur D. Brenner. *Death squads in global perspective: murder with deniability*. Hampshire: Macmillan, 2000.
- Cary, Hector. *Une quête du politique, essais sur Haïti*. Montréal: Editions Henri Des Champs, 1991.
- Castor, Suzy. *La ocupación norteamericana de Haiti y sus consecuencias (1915-1934)*. México: Siglo XXI, 1971.
- Danticat, Edwidge. *Haiti Noir*. New York: Akashic Books, 2011.
- Davis, Wade. *Passage of Darkness the Ethnobiology of the Haitian Zombie*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1988.
- Déralciné, Vilmond Joegodson y Paul Jackson. *Rocks in the Water, Rocks in the Sun: A Memoir from the Heart of Haiti*. Edmonton, Alberta: AU Press, 2015.
- Diederich, Bernard. *Papa Doc & The Tontons Macoutes*. Princeton: Markus Wiener Publishing, 2005.
- Don Gilberto. «Avoir la «bénédiction» de Ciudad Trujillo...». Acceso el 27 de mayo de 2021. <https://gilbertmervilus.medium.com/avoir-la-b%C3%A9n%C3%A9diction-de-ciudad-trujillo-a3c7e9f0635d>
- Fatton, Robert. «Michel-Rolph Trouillot's State Against Nation: A Critique of the Totalitarian

- Paradigm». *Small Axe Journal*. Duke University Press 17, n.º 3 (2013): 203-212.
- Ferguson, James. *Papa Doc, BabyDoc: Haiti and the Duvaliers*. Oxford: Basil, Blackwell, 1987.
- Goldstein Sepinwall, Alyssa. *Haitian History New Perspectives*. New York: Routledge, 2013.
- Gros, Jean-Germain. *State Failure, Underdevelopment, and Foreign Intervention in Haiti*. New York: Routledge, 2021.
- Guerra Vilaboy, Sergio y Roberto González Arana. *Dictaduras del Caribe: estudio comparado de las tiranías de Juan Vicente Gómez, Gerardo Machado, Fulgencio Batista, Leónidas Trujillo, los Somoza y los Duvalier*. Barranquilla: Universidad del Norte, 2017.
- Haïti Liberté. «Sur les élections de 1957», 5 de diciembre de 2018. Acceso el 15 de abril de 2021. <https://haitiliberte.com/sur-les-elections-de-1957/>
- Haggerty, Richard A. *Dominican Republic and Haiti: Country Studies*. Washington, D.C.: Federal Research Division, Library of Congress, 1991.
- James, Cyril y Lionel Robert. *Les Jacobins noirs: Toussaint-Louverture et la Révolution de Saint-Domingue*, traducido de la 4.ª edición en inglés por Pierre Naville. Paris: Éditions caribéennes, XXVIII, 1984.
- James, Erica Caple. *Democratic Insecurities Violence, Trauma, and Intervention in Haiti*. Berkeley: University of California Press, 2010.
- Joseph, Celucien L. *Haitian Modernity and Liberative Interruptions: Discourse on Race, Religion, and Freedom*. Lanham, Maryland: University Press of America, Inc., 2014.
- Kaldor, Mary. *New and old wars: organized violence in a global era*. Stanford, California: Stanford University Press, 1999.
- Leyburn, James G. *The Haitian People*. New Haven: Yale University Press, 1966.
- Marquis, John. *Papa Doc: Portrait of a Haitian Tyrant*. Kingston: LMH Publishing, 2007.
- Munro, Martin. *Tropical Apocalypse : Haiti and the Caribbean End Times*. Charlottesville: University of Virginia Press, 2015.
- Nicholls, David. *From Dessalines to Duvalier: Race, Colour and National Independence in Haiti*. New York: Vail-Ballou Press, 1979.
- Pardo Rueda, Rafael. *Fin del paramilitarismo ¿es posible su desmonte?* Barcelona: Ediciones B, 2007.
- Peschanski, J. Alexandre. «Papa Doc's Feint: the misled opposition and the consolidation of Duvalier's rule in Haiti». *Teoria & Pesquisa* 22, n.º 2 (2013): 1-10.

- Pamphile, Léon D. *Contrary Destinies: A Century of America's Occupation, Deoccupation, and Reoccupation of Haiti*. Gainesville, Florida: University Press of Florida, 2015.
- Pierre-Charles, Gerard. *Haiti: la crisis ininterrumpida 1930-1975*. La Habana: Casa de las Américas, 1978.
- Renda, Mary A. *Taking Haiti Military Occupation and the Culture of U.S. Imperialism (1915-1940)*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2019.
- Rudolph, Jessica. *CIA Paramilitary operatives in action*. Nueva York: Bearport Publishing, 2014.
- Shamsie, Yasmine y Andrew S. Thompson. *Haiti Hope for a Fragile State*. Waterloo, Ontario: Wilfrid Laurier University Press, 2006.
- Smith, Matthew J. *Red and Black in Haiti: Radicalism, Conflict and Political Change, 1934-1957*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2009.
- Sprague, Jeb. *Paramilitarism and the assault on democracy in Haiti*. Nueva York: Monthly Review, 2012.
- Stojarova, Vera. *Internal supply side: strategy, organization, role of paramilitaries and international cooperation*. Manchester: Manchester University Press, 2013.
- Verner, Dorte y Willy Egset. *Social Resilience and State Fragility in Haiti*. Washington, D.C: World Bank, 2007.
- WorthPoint. «1958 orig photo dominican dictator Hector Trujillo & Francois Duvalier Hait Press». Acceso el 15 de abril de 2021. <https://www.worthpoint.com/worthopedia/1958-orig-photo-dominican-dictator-1942239995>

# Ciencias Políticas

## La cultura política y de participación en la República de Colombia

### The political culture and participation in the Republic of Colombia

Recibido: 23 de septiembre de 2020

Aceptado: 20 de mayo de 2021

DOI: 10.22517/25392662.24487

pp. 121-141

**Luis David Cruz González<sup>1</sup>**

luis\_david\_c@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0001-8424-6304>

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



<sup>1</sup> Doctor en Estudios Latinoamericanos en Territorio, Sociedad y Cultura por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México.



## Resumen

En este artículo se hace una reflexión sobre la forma en la que se ha conformado la cultura política en Colombia, por lo que fueron revisadas las encuestas sobre cultura política que ofrece el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), los informes de la Corporación Latinobarómetro de 2017 y 2018 y las bases de resultados del Consejo Nacional Electoral (CNE). El estudio expone las razones por las cuales los colombianos reflejan sentimientos de frustración y apatía política, y plantea sus preferencias por líderes carismáticos de corte conservador. Igualmente, se describen los hábitos y motivaciones que expresan los miembros de las juntas de acción comunal (JAC) al tiempo de explicar las interrelaciones que llevan a cabo con las autoridades representativas. Por último, se aborda acerca de la implementación de prácticas en defensa del medio ambiente que han asumido pobladores de sus zonas rurales.

**Palabras clave:** cultura política, comportamiento electoral, participación ciudadana, valores comunitarios.

## Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo presentar las razones por las cuales los colombianos reflejan sentimientos de frustración y apatía en cuanto a la actividad política, al tiempo que mantienen preferencias por líderes carismáticos de corte conservador. De la misma forma, se explican las principales motivaciones, hábitos e interrelaciones políticas que expresan algunos integrantes de las juntas de acción comunal (JAC), y se aborda acerca de la implementación de prácticas en defensa del medio ambiente de productores campesinos de zonas rurales del Valle del Cauca y del Norte de Santander.

Para esta investigación, se considera «cultura política a las orientaciones que tiene el ciudadano sobre política, actitudes hacia el sistema político y sus diferentes partes, y actitudes hacia el papel del individuo en el sistema»<sup>1</sup>. Asimismo, se revisaron una serie de datos que

## Abstract

This article presents a reflection on the way that has shaped the political culture in Colombia, for that reason were reviewed surveys on political culture offered by Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), the reports of Corporación Latinobarómetro from 2017 and 2018 and the results bases of Consejo Nacional Electoral (CNE). The study exposes the reasons why Colombians reflect feelings of frustration and political apathy, and about their preferences for charismatic leaders of a conservative nature. Likewise, the habits and motivations expressed by the members of the community action boards (JAC) are describe while explaining the interrelations they carry out with the representative authorities. Finally, it deals with the implementation of practices in defense of the environment that residents of their rural areas have assumed.

**Keywords:** political culture in Colombia, electoral behavior, citizen participation, community values.

1 Gabriel Almond y Sidney Verba, *The Civil Culture, Political Attitudes and Democracy in Five Nations*, (EE.UU.: SAGE



tienen que ver con el comportamiento electoral, las percepciones ciudadanas en relación a la democracia, el régimen de gobierno, las instituciones políticas y las expectativas económicas.

Debemos considerar que el concepto de cultura política trata de descifrar cómo las sociedades comprenden su organización, creencias, percepciones, tradiciones y formas de poder en torno a lo político. Es decir, la manera en la que las comunidades expresaron un componente subjetivo sobre la forma y fines deseables que debía tener el accionar político.

Una primera aclaración en cuanto a la cultura política es mencionar que esta lleva implícito la noción de cultura de participación ciudadana, pues el nivel de participación e involucramiento del ciudadano en los asuntos públicos es un indicador más para conocer y evaluar el grado de cultura política.

Para realizar la presente investigación, se revisaron las encuestas sobre cultura política que ofrece el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), los informes de la Corporación Latinobarómetro de 2017 y 2018 y las bases de resultados que sobre comportamiento electoral ofrece el Consejo Nacional Electoral (CNE). De igual forma, se realizaron una serie de entrevistas a ciudadanos de ese país para conocer sus sentimientos, conocimientos, opiniones y juicios sobre el sistema político. Se realizaron entrevistas a participantes de la JAC de la Alcaldía de Bosa al sur de Bogotá y de la ciudad de Bucaramanga en el departamento de Santander con el propósito de evaluar el grado de cultura política que se ha generado al interior de estas. Por último, se aplicaron entrevistas y se realizaron observaciones de las principales actividades de algunas asociaciones y movimientos campesinos de zonas rurales del Valle del Cauca y del Norte de Santander.

Este trabajo se realizó bajo un enfoque cualitativo, con la revisión documental de los datos recabados de las encuestas de Latinobarómetro y de la encuesta sobre cultura política que ofrece el DANE. Además, la serie de entrevistas aplicadas en el presente trabajo se aplicaron con el objeto de dar respuesta acerca del cómo y de qué forma se produce la cultura política en ese país.

Se adoptó este enfoque cualitativo a razón de que sus principales características se adecúan a las situaciones que se desean comprender en la investigación como lo es la identificación de las perspectivas de los ciudadanos, sus percepciones y valorizaciones de su realidad política<sup>2</sup>. La valorización de los datos permitió darles direccionalidad y posibilitó contrastar de mejor forma la información obtenida de cara al objetivo de la investigación.

## Aclaraciones conceptuales

Para comenzar, debemos considerar que el concepto de cultura política es un derivado

---

Publications, 1963), 12.

2 María Jesús Funes y Jordi Monferrer, «Perspectivas teóricas y aproximaciones metodológicas al estudio de la participación», en *Movimientos sociales. Cambio social y participación*, ed. por María Jesús Funes y Ramón Adell (Madrid: UNED, 2003), 21-58.

de dos expresiones, sin ser unívocas las podemos definir de la siguiente manera: el término *cultura* es entendido como la serie de creencias, símbolos, reglas, costumbres, mitos, leyendas, rituales y manifestaciones sociales que hacen parte fundamental de los miembros de una comunidad, los cuales orientan su proceder con base en ellas. En cuanto a la *política*, en su orientación clásica, se refiere al arte de gobernar fiel y desinteresadamente a los pueblos, a las relaciones que se mantienen entre el poder y la autoridad con el ciudadano, o bien a la destreza de desarrollar los asuntos públicos para lograr bienestar común.

Por su parte, el concepto de *cultura política* ha tenido variaciones desde sus inicios en los años cincuenta hasta la actualidad, con lo que se le han sumado nuevas variables de medición. Desde un principio se trató de descifrar cómo las sociedades comprendían su organización, creencias, percepciones, tradiciones y formas de poder en torno a lo político. De la misma manera, desde un inicio las comunidades expresaron un componente subjetivo sobre la forma y fines deseables que debía tener el accionar político.

Una primera aclaración en cuanto a la cultura política es mencionar que esta lleva implícita la noción de cultura de participación ciudadana, pues el nivel de participación e involucramiento del ciudadano/a en los asuntos públicos es un indicador más para conocer y evaluar el grado de cultura política como veremos a continuación.

La concepción de la cultura política nace en los años cincuenta en los estudios políticos de los Estados Unidos, como respuesta a la teoría marxista sobre la ideología dominante y conciencia de clase, para posteriormente establecerse dentro del contexto de estudio sobre la teoría empírica de la democracia<sup>3</sup>. En el trabajo *The Civil Culture*, Almond y Verba expresan que «la cultura política se refiere a las orientaciones que tiene el ciudadano sobre política, actitudes hacia el sistema político y sus diferentes partes y actitudes hacia el papel del individuo en el sistema»<sup>4</sup>.

Dentro de la corriente de la democracia liberal, Almond y Verba vincularon orientaciones del sujeto hacia la política, como son las relaciones o aspectos subjetivos interiorizados en el sujeto respecto a los asuntos políticos. Además de su orientación a los objetos políticos propiamente entendidos como son las instituciones gubernamentales, los procesos y procedimientos políticos, además de los actores políticos<sup>5</sup>.

En el trabajo de *The Civil Culture, Political Attitudes and Democracy in Five Nations*<sup>6</sup>, los autores reconocen tres tipos de orientaciones políticas (cultura política), las cuales definen como a) cognoscitiva: basada en la información y conocimiento que un individuo tiene sobre el sistema político en su conjunto y sobre sus roles y sus actores en particular; b) afectiva: la cual se basa en los sentimientos que tienen los ciudadanos en relación al sistema político, los que pueden tener características positivas de apego o negativas de rechazo, y c) evaluativa: que se refiere a los juicios y opiniones que la población tiene acerca del sistema político.

3 Jacqueline Peschard, *La cultura política democrática* (México: Cuadernillos del Instituto Nacional Electoral, 1994).

4 Almond y Verba, *The Civil Culture...*, 12.

5 Almond y Verba, *The Civil Culture...*

6 Almond y Verba, *The Civil Culture...*

Con base en estas orientaciones, describen tres tipos puros de cultura política: a) la cultura política *parroquial*, en esta los individuos están poco enterados de las acciones políticas y saben poco del gobierno y sus funcionarios. No participan en los asuntos públicos pues se consideran incapacitados para incidir en la vida política del país; b) la cultura política de *súbdito* o *subordinada*, aquí los individuos son conscientes de la existencia de un sistema político, pero se consideran subordinados del mismo. Los ciudadanos efectúan acciones determinadas por el propio gobierno como atender las medidas y políticas a cambio de ciertos beneficios, y c) la cultura *política participativa*, este tipo de cultura política corresponde al ciudadano que esta consiente del sistema político nacional y se muestra interesado en la forma como opera dicho sistema. En ella, el ciudadano considera que pueden contribuir con el sistema y que tienen capacidad para influir en la formulación de las políticas públicas.

La discusión sobre la cultura política tuvo nuevos elementos en los años ochenta con el desarrollo de la industrialización capitalista. Por tal motivo, fueron reconocidos como variables el nivel de educación y el acceso a mayores medios de comunicación. En este contexto aparecen teóricos como Ronald Inglehart<sup>7</sup>, el cual considera que la cultura política es más bien una variable decisiva ligada al desarrollo económico y a la democracia moderna.

Inglehart desarrolló una teoría basada en el modelo de «la jerarquía de las necesidades»<sup>8</sup>. De acuerdo con ella, el hombre tiene necesidades prioritarias que satisfacer y, en ese caso, no se plantea sino cubrir necesidades elementales de orden psicológico, lo que denomina como valores materialistas. En cambio, cuando tiene garantizadas su seguridad y su subsistencia descubre necesidades de otro orden, como la pertenencia a un grupo, la realización de sí mismo, la satisfacción de intereses intelectuales o estéticos, es decir, reivindica valores posmaterialistas<sup>9</sup>. Sustentado en ello, se aplicaron a la operación de variables situaciones como los intereses socioculturales de la confianza interpersonal, la tolerancia, la igualdad, el activismo, entre otros.

En los años ochenta, los estudios acerca de la cultura política identificaron en las encuestas aplicadas que el nivel de vida expresado en seguridad económica y satisfacción material operaba de forma medular en el grado de cultura política del individuo, por lo que agregaron a los cuestionarios reactivos sobre el índice de desarrollo humano (IDH).

Con nuevas tendencias en el estudio de la cultura política aparece Norbert Lechner, quien plantea que la cultura política se ha estudiado con base en las creencias y preferencias expresadas en encuestas de opinión, las cuales resultan incompletas al no investigar situaciones como el sistema de valores, las representaciones simbólicas y los imaginarios colectivos, evidencias que el sujeto no verbaliza en cuanto a su entorno político, pues las considera normales<sup>10</sup>.

7 R. Inglehart, y N. García-Pardo, *Cultura política y democracia estable* (España: Reis, 1988), 45-65.

8 Inglehart y García-Pardo, *Cultura política...*

9 Peschard, *La cultura política...*, 16.

10 Norbert Lechner, «El malestar con la política y la reconstrucción de los mapas políticos», en *Cultura política a fin de siglo*, ed. por Rosalía Winocur (Madrid: Oxford Analytica, 1997), 15-23.

Con esta premisa, la antropología social abordó estudios sobre la cultura política, agregando una complejidad de elementos de estudio como las construcciones simbólicas e imaginarios sociales para reconocer el tipo de cultura política del sujeto. Con esto, desde algunas perspectivas antropológicas, «la cultura política fue considerada como el conjunto de formaciones simbólicas e imaginarias, mediante las cuales los individuos viven y representan las luchas por el poder y las competencias por el dominio de los sistemas decisorios»<sup>11</sup>.

Dentro del análisis antropológico sobre la cultura política se destacan los trabajos de Krotz, autor que estudia la relación entre política y significado, los vínculos entre los candidatos y redes electorales, la forma en la que se construye la legitimidad, además de ubicar a la evolución social y cultura global<sup>12</sup>.

Podemos resumir que las contribuciones de la antropología social al análisis político van en varios sentidos. Uno encargado de desanclar la visión occidental de la cultura política expuesta por Almond y Verba<sup>13</sup>, cuyas pautas están orientadas en definir la orientación de los sujetos hacia los objetos políticos de una nación basado en tipos ideales de la cultura política democrática anglosajona (Inglaterra y Estados Unidos). Con esto, se construyó una versión elitista de la democracia con principios normativos, bajo los cuales deben compararse las realidades culturales de otras naciones<sup>14</sup>.

De igual forma, la literatura antropológica proporcionó mayor significación al análisis simbólico de la política y a las complejidades culturales, las que son difíciles de apreciar por medio de muestreos generales. La antropología social considera que no es del todo posible inferir aspectos culturales por medio de la aplicación de técnicas cuantitativas, ya que según los autores es muy poco probable acceder a los significados de la política a través de preguntas cerradas<sup>15</sup>.

Con la incursión de la antropología social en los análisis sobre cultura política en América Latina, sobre todo en el tema de la transición a la democracia, se comenzó a tomar en cuenta varias construcciones simbólicas, como el clientelismo, el populismo, la apatía política, el antipartidismo y el anticonstitucionalismo<sup>16</sup>.

En resumen, la ciencia política estableció en un inicio los parámetros acerca de la información, conocimiento, sentimientos, juicios y opiniones que un individuo tiene sobre el sistema político en su conjunto para evaluar a la cultura política<sup>17</sup>. Posteriormente, se agregaron variables sobre satisfactores económicos, sociales y psicológicos<sup>18</sup>. Incluso, algunos

11 Domingo Castro, P, «Cultura política: una propuesta socio-antropológica de la construcción de sentido en la política», *Sonora: Revista Región y Sociedad* 23, n.º 50 (2011), 236.

12 Krotz en Schneider, Cecilia y Karen Avenburg, «Cultura Política: un concepto atravesado por dos enfoques», *POSTData* 20, n.º 1 (2015): 109-131.

13 Almond y Verba, *The Civil Culture...*

14 Jorge Benedicto, «La construcción de los universos políticos de los ciudadanos», en *Sociología y Política*, ed. por Jorge Benedicto y María Luz Morán (Madrid: Editorial Alianza, 1995).

15 Castro, «Cultura política: una propuesta socio-antropológica de la construcción de sentido en la política».

16 Castro, «Cultura política: una propuesta socio-antropológica de la construcción de sentido en la política».

17 Almond y Verba, *The Civil Culture...*

18 Inglehart y García-Pardo, *Cultura política...*

estudios sobre el tema agregaron variables de tipo cuantitativas referentes al Índice de Desarrollo Humano para categorizar el tipo de cultura política. Por último, se integraron las aportaciones de la literatura antropológica para agregar a las encuestas indicadores que observan situaciones como los imaginarios colectivos y construcciones simbólicas<sup>19</sup>.

### **Cultura política de participación electoral en Colombia**

Primeramente, es indispensable conocer sobre la participación política en los procesos electorales, ya que es considerada un tema central para evaluar la cultura política de una sociedad, pues el comportamiento electoral implica una serie de reflexiones acerca del proceso de toma de decisión como lo es la interpretación de modelos simbólicos, cognitivos, afectivos e influencias del medio social.

Según la Constitución de 1991, el voto en Colombia tiene carácter voluntario, aunque el sufragio es considerado un derecho, pero también un deber ciudadano (artículo 258)<sup>20</sup>. En el tema de participación electoral, Colombia se ha considerado una nación con una tradición electoral con altos niveles de abstencionismo. Según los datos del Consejo Nacional Electoral (CNE) de ese país, la elección presidencial de 2014 registró el mayor nivel de abstencionismo en los últimos 20 años (con la participación del 40,65 % en la primera vuelta), lo cual significa que 6 de cada 10 personas no ejercen su derecho al sufragio. Por su parte, la segunda vuelta contó solamente con la participación de un 47,97 % de sufragantes, con un 52,03 % de abstención. Sin embargo, la última elección presidencial del 27 de mayo de 2018 registró datos positivos para la participación, ya que esta se elevó en la primera vuelta en un 53,38 % (muy bueno para el país), recuperándose el interés ciudadano por la política.

Sin embargo, los últimos cincuenta años de elecciones presidenciales en Colombia han promediado un porcentaje de participación del 46 %, lo cual determina que, en la que se puede considerar como la principal elección del país (presidencial), se abstienen de votar la mitad del electorado. Como referencia, el pasado plebiscito por la paz registró un abstencionismo del 62 % en votación.

Podemos resumir que Colombia registra una tradición de abstención histórica atribuida a altos niveles de desafección hacia los partidos políticos y la falta de legitimidad, tanto de las elecciones como de otras instituciones democráticas. Sin embargo, la última elección presidenciales de 2018 presentó un incremento de la participación, pero sin llegar a ser muy considerable. En la primera vuelta se registró un nivel de abstencionismo del 46,62 %, recuperándose un 13,6 % en relación a la anterior elección presidencial de 2014. En cuanto a la segunda vuelta, se reportó una abstención similar con un 46,14 %, bajando en un 0,4% en relación con la primera vuelta.

19 Castro, «Cultura política: una propuesta socio-antropológica de la construcción de sentido en la política».

20 Constitución Política de la República de Colombia, artículo 258, 1991 (Colombia).

**Tabla 1.** Tasa de abstención electoral en Colombia

|                                      |      |        |
|--------------------------------------|------|--------|
| Segunda vuelta elección presidencial | 2018 | 46,14% |
| Primera vuelta elección presidencial | 2018 | 46,62% |
| Plebiscito                           | 2016 | 62,60% |
| Segunda vuelta elección presidencial | 2014 | 52,03% |
| Primera vuelta elección presidencial | 2014 | 59,90% |
| Segunda vuelta elección presidencial | 2010 | 55,67% |
| Primera vuelta elección presidencial | 2010 | 50,73% |
| Elección presidencial                | 2006 | 54,95% |
| Elección presidencial                | 2002 | 53,53% |
| Segunda vuelta elección presidencial | 1998 | 41,15% |
| Primera vuelta elección presidencial | 1998 | 48,88% |
| Segunda vuelta elección presidencial | 1994 | 56,66% |
| Primera vuelta elección presidencial | 1994 | 66,23% |

**Fuente:** Base de resultados electorales del Consejo Nacional Electoral de Colombia, CNE.



En el rubro del comportamiento electoral, Colombia muestra una sociedad con una cultura política mayormente abstencionista que se expresa con la contundencia del silencio o la indiferencia. La población colombiana por lo general vota por representantes conservadores, como ha ocurrido con los últimos cuatro presidentes: Andrés Pastrana (1998-2002), Álvaro Uribe (2002-2010), Juan Manuel Santos (2010-2018) y en fechas recientes por el candidato Iván Duque (2018-2022) del Partido Centro Democrático.

Esta situación coincide con los estudios sobre la democracia en América Latina del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO, en el que expresa que nuestras sociedades latinoamericanas son bastante abstencionistas y cuando acuden al sufragio, eligen mayormente a gobiernos que se anteponen a sus derechos ciudadanos. O bien, se expresa con la contundencia del silencio o la indiferencia. «Cuando la gente vota, parece confiar más en los representantes conservadores o en salvadores mesiánicos, que en los partidos progresistas, liberales o republicanos»<sup>21</sup>.

La sociedad colombiana en materia política ha sido históricamente una sociedad electoralmente escindida y antagónica entre proyectos liberales y conservadores, pero con manifestaciones muy conservadoras, aun dentro de los propios grupos liberales. En términos generales, el conflicto armado de más de cincuenta años produjo cierta estigmatización de la izquierda política. No obstante, la reciente elección presidencial de Colombia en 2018 registró por primera vez la posibilidad de elegir como presidente a un candidato surgido desde la ideología de izquierda en la persona del exguerrillero del M-19 y exalcalde de Bogotá, Gustavo Petro, postulado por el Movimiento Progresista Colombia Humana.

A mi juicio, esta elección manifestó, de cierta manera, un inicio en la polarización política de la sociedad colombiana al quedar para la segunda vuelta candidatos con proyectos políticos altamente opuestos, como fue el caso de Iván Duque y el candidato Gustavo Petro.

En Colombia, según la Encuesta de Cultura Política (ECP) del DANE sobre intención de voto en 2017, se reportó que el 59,2 % de las personas de 18 años y más afirmaron que siempre votan cuando hay elecciones, el 24,7 % a veces vota y el 16,1 % nunca vota. La Encuesta reporta que un 57,8 % de las personas encuestadas consideran que votar en las elecciones es útil para generar cambios positivos en el futuro del país<sup>22</sup>. Sin embargo, la baja participación en las elecciones que arroja los datos del CNE y con el análisis de resultados del instrumento aplicado en este estudio, encontramos que la mayoría de los colombianos tiene una baja credibilidad de sus instituciones gubernamentales y en los partidos políticos.

Según el reporte de Latinobarómetro, en el 2013, el tema del interés por la política en Colombia estuvo situada por debajo del promedio general de Latinoamérica con un 24 %<sup>23</sup>.

21 P. Gentili y N. Trotta. *América Latina: la democracia en la encrucijada* (Buenos Aires: CLACSO/Editorial La Página S. A., 2016), 12.

22 Departamento Administrativo Nacional de Estadística, *Encuesta de Cultura Política (ECP) 2017*, acceso el 15 de junio de 2021, [https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/ecpolitica/Presen\\_ECP\\_17.pdf](https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/ecpolitica/Presen_ECP_17.pdf)

23 Corporación Latinobarómetro, *Informe 2013* (Santiago de Chile: Corporación Latinobarómetro, 2013), 39. Esta evaluación no se ha vuelto a desarrollar en las encuestas posteriores de Latinobarómetro.

La ciudadanía en Colombia ha presentado históricamente conductas de apatía política y frustración, manifestadas principalmente con el abstencionismo electoral, la baja participación en los asuntos públicos y el antipartidismo producto de su insatisfacción con la democracia, la desconfianza en sus instituciones públicas y por los escándalos de corrupción.

A finales de los años noventa, la ciudadanía colombiana registró un hartazgo de los regímenes políticos con altos niveles de animadversión hacia los partidos políticos tradicionales —Partidos Liberal y Conservador—, con lo que la mayoría de sus ciudadanos incursionaron en una cultura política de desacreditación y repudio a la política tradicional. En este sentido, la Constitución de Colombia de 1991 permitió la apertura del espectro partidista con la aceptación en la contienda de partidos políticos distintos a los tradicionales —Liberal y Conservador—, con lo que fueron posibles candidaturas por fuera de estos dos organismos políticos.

De esta situación surgió, en el imaginario colectivo de los electores, el icono del caudillismo representado recientemente por el liderazgo carismático de Álvaro Uribe, bajo el prototipo del trabajador fuerte de la región andina que evoca la colonización del campo cafetalero y la modernización del país, situaciones que dentro del figurativo de la representación social le otorga un carácter heroico distinto al de los políticos tradicionales<sup>24</sup>.

Su influencia en la cultura política de tipo electoral en ese país ha sido tal que, en la actualidad, la agrupación política Centro Democrático fundado en 2013 por el propio expresidente Álvaro Uribe, utiliza su silueta en las boletas electorales como se observa en la figura 1, y de mejor manera en la propaganda electoral del candidato al Senado Álvaro Uribe, figura 2, en la que se aprecian constructos simbólicos con la leyenda: «Mano firme, corazón grande», haciendo alusión al proyecto político aplicado durante su mandato (2002 a 2010) denominado seguridad democrática, estrategia que tuvo como mayor prioridad la lucha del Estado frente a los distintos grupos guerrilleros.

Como se observa en las boletas, esta estrategia va en el sentido de incidir en el imaginario de los votantes que están sufragando por el proyecto de Álvaro Uribe, ante la imposibilidad legal de poder postularse. A inicios del año 2018, la presentación de precandidatos y candidatas presidenciales del Partido Centro Democrático estuvo acompañada por la figura de Álvaro Uribe, personaje en quien recaía el eje central de los discursos y de la argumentación política. Su influencia fue tal que finalmente el candidato Iván Duque, postulado por este partido, resultó ganador de la contienda presidencial con el 53,98 %.

24 Sandra Hincapié, «Límites y posibilidades para la construcción de la paz en Colombia» (Ponencia Presentada en el Seminario de Problemas Contemporáneos de América Latina en el Colegio de San Luis, México, 16 de abril de 2018).



**Figura 1.** Muestras de boletas electorales tomadas de la página oficial del Partido Centro Democrático

**Fuente:** «Uribe Centro Democrático Sección Bello», Facebook, 20 de febrero de 2014, acceso el 15 de junio de 2021, <https://www.facebook.com/pg/Uribe-Centro-Democr%C3%A1tico-Seccion-Bello-1448398658716762/posts/>



**Figura 2.** Propaganda electoral con el expresidente Álvaro Uribe como candidato al Senado.

**Fuente:** «Uribe Centro Democrático Sección Bello», Facebook, 20 de febrero de 2014, acceso el 15 de junio de 2021, <https://www.facebook.com/pg/Uribe-Centro-Democr%C3%A1tico-Seccion-Bello-1448398658716762/posts/>

### **Percepciones ciudadanas en relación a la democracia, régimen de gobierno e instituciones políticas**

Este apartado tiene como objeto describir las construcciones simbólicas que en materia de cultura política manifiestan los ciudadanos de Colombia en relación a la implementación de la democracia y sus derivados. Asimismo, se explican las percepciones que mantienen en relación al régimen de gobierno, instituciones políticas y resultados de la economía como

elementos esenciales que construyen legitimidad a los regímenes políticos.

Según la Constitución de 1991, Colombia es un Estado democrático, participativo y pluralista<sup>25</sup>. Sin embargo, en materia de percepciones sobre la democracia, los ciudadanos de Colombia reportan indicadores bajos en cuanto a la satisfacción con la misma, con un 17 %. Según la ECP del DANE 2017, solo el 29,3 % de los encuestados consideran que Colombia es un país democrático<sup>26</sup>. Por consecuencia, en la República de Colombia, el desencanto con la política y la apreciación del gobierno está teniendo consecuencia para la democracia.

En cuanto al apoyo a la democracia en Colombia, el estudio de Latinobarómetro 2018 confirma que éste bajo cuatro puntos porcentuales en relación a lo reportado en el año anterior con un 54 %. Sin embargo, en relación a la valorización de la democracia como mejor sistema de gobierno se reporta el valor más alto con un 81 %. En el rubro de si el gobierno lo hace para todo el pueblo, se tiene un 16 %, apenas por debajo del promedio general en Latinoamérica del 17 %<sup>27</sup>.

En cuanto a la percepción del desarrollo democrático del país que se reporta en una escala del 1 al 10, donde 1 es no democrático y 10 es totalmente democrático, los ciudadanos colombianos presentan un 5,2, lo que registra una reprobación de sus habitantes en cuanto al tema, en concordancia con el resto de la región que presenta un 5,5 %.

En la aprobación del gobierno, Colombia registra un 35 % según Latinobarómetro 2018. Por su parte, en el reporte de Latinobarómetro 2017, en el tema de confianza en el gobierno que involucró el desempeño cíclico de la economía, Colombia presentó solo un 16 %<sup>28</sup>.

De la misma forma, Colombia cuenta solo con un 20 % de confianza en el Poder Legislativo<sup>29</sup>, lo que coincide con el reporte de la ECP del DANE que registró una mínima aprobación del 16,6 % al Congreso de la República.

En las entrevistas aplicadas, los colombianos manifestaron un total descrédito por el Poder Legislativo y Judicial luego de las acusaciones de corrupción que involucraron a varios parlamentarios en la compra de fallos judiciales a la Suprema Corte de Justicia.

Es tanta la insatisfacción en temas de corrupción de este país, que el Congreso de Colombia aprobó la votación de una consulta anticorrupción celebrada el 26 de agosto de 2018, con el objeto de que la ciudadanía se expresara acerca del control del gasto público de la nación. En Colombia el tema de la corrupción es el mayor posicionado en la agenda ciudadana.

Si bien la Constitución de Colombia de 1991 logró la apertura del espectro partidista

25 Constitución Política de la República de Colombia, artículo 1, 1991 (Colombia).

26 Departamento Administrativo Nacional de Estadística, *Encuesta de Cultura Política (ECP) 2017...*

27 Corporación Latinobarómetro, *Informe 2018* (Santiago de Chile: Corporación Latinobarómetro, 2018).

28 Corporación Latinobarómetro, *Informe 2017* (Buenos Aires: Corporación Latinobarómetro, 2017).

29 Corporación Latinobarómetro, *Informe 2018...*

con la aceptación en la contienda de partidos políticos distintos a los tradicionales, Liberal y Conservador, y gestó una cultura política más democratizante, con ello ingresaron a la participación una serie de nuevos partidos políticos, diversificado tanto el espectro ideológico como la magnitud de estos —número de partidos—<sup>30</sup>. Sin embargo, en el tema de la confianza a los partidos políticos el estudio de Latinobarómetro de 2017 reportó a Colombia con uno de los índices más bajos de aprobación con un 10 %, recuperándose en el reporte de 2018 con un 16 %<sup>31</sup>.

La ECP del DANE registra que entre las instituciones o actores en las que las personas de 18 años y más no confían, se encuentran: los partidos políticos con un 61,6 %, el Congreso de la República 51,7 %, jueces y magistrados 45,8 % y la Presidencia de la República 45,0 %.

En los temas relacionados con la economía y su impacto en la construcción de una cultura ciudadana, Latinobarómetro 2018 registra en la variable del ingreso subjetivo, que mide cuánto le alcanza el ingreso económico a un grupo familiar en el período de un mes, un promedio del 47 %. En el tema de la carencia de ingresos (no le alcanza), Colombia reporta un 51 %, por encima de la media latinoamericana de un 47 %<sup>32</sup>.

Finalmente, en cuanto a las percepciones ciudadanas en relación a los problemas más importantes de su país, la ciudadanía de Colombia asume a la corrupción como el problema más importante, con lo que lidera el ranking de Latinobarómetro 2018 con un 20 %. En segundo lugar, reporta al desempleo con 17 %, la delincuencia con 12 %, la salud 9 %, el terrorismo/guerrilla 6 %, la economía con 6 %, situación política 5 %, la educación 4 %, la violencia/pandillas 4 % y consumo de drogas 3 %.

Para el caso de Colombia, los temas fundamentales de la cultura política son la evaluación de la democracia, la aprobación del gobierno y la confianza en las instituciones electorales y asociaciones políticas, las entrevistas de contraste realizadas en la presente investigación también reportaron que los ciudadanos mantienen conductas de decepción en cuanto a los resultados de la política, lo que ha producido un alto índice de abstencionismo.

Por ejemplo, en los resultados de las últimas cuatro encuestas de intención de voto para presidente de la República de 2018<sup>33</sup>, se llegó a registrar en su mayoría la opción por el voto en blanco, cuestión que prueba las bajas expectativas de los resultados de la democracia, los partidos políticos y del actuar del gobierno.

### **Cultura política en miembros de las juntas de acción comunal**

El ejercicio de participación en favor de las comunidades es un factor clave en la cultura política en la que subyacen sistemas de valores y construcciones simbólicas, sobre

30 Giovanni Sartori, *Partidos y sistemas de partidos: marco para un análisis*, vol. 1 (Madrid: Alianza Editorial, 1987).

31 Corporación Latinobarómetro, *Informe 2018...*

32 Corporación Latinobarómetro, *Informe 2018...*

33 Intención de voto presidencial de 2018, encuestadora Yanhaas y encuestadora Guarumo.

todo en el tema de los objetivos y fines de la acción comunal.

Con la implementación de la Constitución de 1991, el régimen político colombiano trató de dar un viraje legal del tradicional corte liberal y representativo a otro mayormente sustantivo y participativo, estimulando la organización comunitaria destinada a generar mayor empoderamiento social.

En Colombia la institución que lleva a efecto este tipo de participación son las juntas de acción comunal (JAC), corporación cívica, privada y sin ánimo de lucro, compuesta por los vecinos del lugar quienes reúnen sus esfuerzos y recursos para procurar la solución de las necesidades más sentidas de su comunidad<sup>34</sup>.

En cuanto a sus líderes, las JAC de Colombia cuenta con dignatarios integrados por un presidente, vicepresidente, tesorero, secretario y coordinadores de las distintas comisiones de trabajo. Ellos son elegidos por medio de votación a mano alzada de todos los miembros de la JAC afiliados, de acuerdo con las planillas presentadas por grupos interesados en dirigirla.

Para recabar los datos conducentes a la cultura política de sus integrantes, se realizaron entrevistas a participantes de las JAC en la localidad de Bosa al sur de Bogotá y de la ciudad de Bucaramanga en el departamento de Santander, Colombia. En las entrevistas se seleccionaron a integrantes de las organizaciones sociales con los criterios de diferente edad, género y nivel educativo y socioeconómico con el objeto de conocer sus motivaciones por la participación comunitaria, posición ideológica, expectativas en cuanto a la participación, así como reconocer si participan de forma independiente a cualquier cerco político.

Un dato preliminar es conocer el porcentaje de participación ciudadana en las organizaciones comunitarias. Según la ECP del DANE, Colombia reporta datos en el que se registra que un 13,5 % de las personas encuestadas afirmó asistir a las juntas de acción comunal<sup>35</sup>. En el desglose de este rubro se reporta a un 0,8 % de personas que acudieron una vez a la semana, 3,9 % de personas que acudieron una o dos veces al mes, 8,8 % que acudieron una o dos veces al año, y un total de 88,5 % que nunca asistieron<sup>36</sup>. Esta situación implica que es una minoría los que participan en este tipo de organizaciones, situación que se corroboró en la entrevista aplicada al Sr. David Castaño Chiguazuque, presidente de Asociación de Juntas de Acción Comunal de la Alcaldía menor de Bosa, Bogotá.

Observando los principales constructos político-culturales de las personas que participan en las JAC antes referidas, encontramos una actitud solidaria en cuanto a sus actividades, pues no devengan sueldo alguno, por lo que la honorabilidad en el servicio es un elemento simbólico esencial en su proceder. En su actuar se expresa el interés sociocultural conocido como activismo pues se ofrecen como voluntarios en las distintas actividades de mejoras barriales.

34 Ley 743 de 2002, artículo 8, inciso a, referente a los organismos de acción comunal en Colombia.

35 Departamento Administrativo Nacional de Estadística, *Encuesta de Cultura Política (ECP) 2017...*

36 Departamento Administrativo Nacional de Estadística, *Encuesta de Cultura Política (ECP) 2017...*



Por lo general, las actividades que realizan las JAC son convocadas por las alcaldías, pues según su normativa no están facultadas para presentar proyectos directos a las autoridades locales. Esta situación produce una cultura política subordinada, en la que los ciudadanos efectúan acciones determinadas por el propio gobierno sin participar en el diseño o planificación de las políticas públicas.

La mayoría de los entrevistados indican que la colaboración conjunta es la forma ideal para resolver los problemas comunitarios, por lo que se considera que construyen la idea de la acción colectiva como forma del dominio de los sistemas decisorios. De la misma forma, expresan una confianza interpersonal al considerar que su actividad comunitaria sirve como conducto comunicate entre la sociedad y las autoridades del gobierno local. Sin embargo, son altamente críticos de las burocracias administrativas con las que tienen que gestionar los apoyos y actividades comunales, como es el caso del Instituto Distrital de la Participación y Acción Comunal (IDPAC) para el caso de Bogotá.



**Figura 3.** Capacitación a la Junta de Acción Comunal de Bosa Laureles por parte del personal del IDPAC de la Alcaldía Menor de Bosa

De la misma manera, tienen arraigado el espíritu solidario, por lo que manifiestan apoyo a los sectores sociales más vulnerables, como es el caso de población desplazada por la violencia, adultos mayores o jóvenes con problemas de adicción.

En cuanto al análisis simbólico de la política, no presentan una determinada postura o ideología política en particular. Por lo general, manifiestan quejas sobre el proceder de las autoridades representativas como ocurre con el resto de la población. No obstante, están de acuerdo en apoyar a la parcialidad política en la que se encuentran involucrados sus líderes —presidentes de la JAC o ediles municipales—, con lo que exponen construcciones simbólicas ligadas a una cultura política de súbdito.



**Figura 4.** Capacitación a la Junta de Acción Comunal de Bosa Laureles sobre seguridad, impartida por la Policía Nacional

Como aclaración, el cargo de ediles en la República de Colombia es la de funcionarios públicos de elección popular con el rango más básico, cuyas funciones más relevantes son las de participar en la elaboración de los planes y programas municipales de desarrollo económico y social y de obras públicas, vigilar y controlar la prestación de los servicios municipales, formular propuestas de inversión ante las autoridades nacionales, departamentales y municipales encargadas de la elaboración de los respectivos planes de inversión de acuerdo con el artículo 318 de la Constitución de la República de Colombia.

Es importante aclarar que varios presidentes de las JAC participan activamente en política, apoyando a ediles con los que mantienen relación constante y directa. Durante la estancia de investigación, se observó que en su mayoría los ediles son dignatarios de JAC, ya sea como presidentes o en cualquier otro cargo importante, con lo que producen una relación clientelar de la JAC con el partido político del que son parte.

Por esta razón en la República de Colombia sigue imperando las posiciones privilegiadas de actores políticos como los partidos políticos y las burocracias, quienes conforman el clientelismo político<sup>37</sup>. Esto determina una cultura política subordinada en la que los individuos son conscientes de la existencia de un sistema político, pero se consideran subordinados del mismo<sup>38</sup>.

También genera una relación en la que se configura una concepción simbólica de la política basada en acuerdos y fidelidades, bajo una estructura solidaria de intercambio

37 F. Velásquez y Esperanza González, *¿Qué ha pasado con la participación ciudadana en Colombia?* (Bogotá: Editado Fundación Corona, 2003).

38 Almond y Verba, *The Civil Culture...*

de bienes propio del clientelismo. Se observa una actitud ciudadana en la que se efectúan acciones determinadas por el propio gobierno como atender las medidas y políticas, a cambio de ciertos beneficios. Lo cual coincide con la cultura política subordinada o de súbdito.

Cabe señalar que el control político-clientelar de las JAC en Colombia está disipado por todas las parcialidades políticas según sea la adscripción del presidente de la JAC o los ediles. Con ello, se puede afirmar que la acción clientelar no está concentrada por ninguna parcialidad o proyecto político.

### **Cultura política en espacios rurales**

En cuanto a la cultura política observada en zonas rurales del Valle del Cauca y del Norte de Santander, observamos la conformación de varias asociaciones, como lo son la Asociación de Pequeños Caficultores de la Marina (ASOPECAM), la Iniciativa Colombiana de Pequeños Productores de Comercio Justo, Solidario y Sostenible, el Movimiento Agroecológico de América Latina y el Caribe (MAELA), la Alianza por la Soberanía Alimentaria de los Pueblos de América Latina y el Caribe (ASAPALYC) y la Corporación Ambiental para el Desarrollo Sostenible, cuyos integrantes manifiestan construcciones simbólicas de carácter horizontal con base en propuestas de apoyo agroecológico de producción orgánica y de comercio justo, que empoderan el trabajo humano, el bienestar colectivo y el respeto a la naturaleza y el entorno.

Estos grupos realizan regularmente reuniones para ofrecer asistencia técnica a los campesinos en educación ambiental, incentivan la producción orgánica y la utilización de energías renovables. Además, facilitan la interacción directa entre productores y consumidores, practicando principios de la economía social y solidaria entre comunidades.

Algunos integrantes de estas organizaciones expresan que, aunque los acuerdos de paz han sido muy positivos para sus regiones, pues disminuyeron significativamente la violencia, la amenaza actual consiste en que muchos de los terrenos antes controlados por los grupos insubordinados fueron concesionados por el gobierno del expresidente Santos a compañías extractivistas transnacionales, situación que afectaría gravemente al medio ambiente local.

Como estrategias de defensa, los miembros de estas organizaciones se han agrupado en asociaciones de tipo ambiental, de economía social y en diversos movimientos sociales que se mencionaron anteriormente.

Los participantes en estas asociaciones tienen introyectados valores de respeto a la tierra, por lo que nombran a sus cultivos territorios libres de transgénicos y se oponen activamente a la instalación de compañías extranjeras, como la norteamericana Monsanto.

Sus miembros efectúan principios de economía social y solidaria por medio de Mercados Campesinos, organización sin ánimo de lucro destinada a facilitar la interacción directa entre productor y consumidor y en dar asistencia técnica a los campesinos en educación

ambiental en producción orgánica y utilización de energías renovables.

En este tema, en zonas del Norte de Santander, se observó que varias comunidades rurales presentan liderazgos sociales de mujeres campesinas. Un ejemplo es la Corporación Ambiental para el Desarrollo Sostenible, integrada mayormente por la Asociación de Mujeres Campesinas del Norte de Santander, organización que incluye varias JAC regionales, mismas que constituyen juntas exclusivas para la defensa del agua en las que se ofrecen capacitaciones sobre el uso y cuidado del líquido vital de agentes externos.

Producto de este activismo social en favor del agroecologismo y por la fuerte oposición que mantienen hacia las políticas extractivas, los líderes de los movimientos campesinos son constantemente amenazados. Esta situación ha supuesto que al interior de sus agrupaciones se realicen protocolos de seguridad y talleres de capacitación en aspectos de seguridad y protección, esto a falta de políticas que garanticen la seguridad de sus líderes en la actual administración.

En general, mucha de la cultura política de los miembros de las asociaciones campesinas, así como de dignatarios de JAC rurales, observan valores contrarios al pensamiento hegemónico capitalista, expresan una fuerte oposición a la economía extractiva y se manifiestan en defensa de los recursos naturales. Estas organizaciones han servido como mediadoras en casos de conflictos de tierras, cultivos ilícitos y temas relacionados con la defensa de los derechos humanos de minorías étnico-raciales. Por esta razón, sus líderes han sido blanco de una serie de asesinatos sistematizados producto de sus actividades, los que suman un total 633 líderes asesinados en lo que va del nuevo gobierno de Iván Duque.

Por último, es indispensable precisar que la cultura política en favor del medio ambiente encontrado en algunos pobladores del campo colombiano no es producto de una dinámica de movilización, organización y politización desde el propio gobierno, sino que es resultado de otros factores. En una entrevista realizada, el agricultor Javier Rivera Laverde, miembro directivo de la Organización ASOPECAM y MAELA, en la Marina en Valle del Cauca, expresa que en un primer momento estos valores fueron presentándose gracias a la acción de los comités departamentales de la Federación Nacional de Cafeteros de Colombia, los que durante los años treinta incentivaron económicamente a los productores de café para comercialarlo a un precio más justo. Para los años ochenta, el movimiento ambiental colombiano, promovido por el líder medioambientalista Guillermo Castaño Arcila, fundó varias escuelas agroecológicas en distintas zonas del país, que se encargaron de generar estrategias para la protección de la naturaleza y reproducir los saberes ancestrales como la medicina comunitaria, la producción orgánica y el respeto a la Pachamama.

El agricultor Javier Rivera expone que durante los años sesenta en la zona del Valle del Cauca se contó con la presencia de un grupo denominado Los Yarumos, que contaban con una posición ideológica más plegada a la conocida como izquierda, los que fueron poco a poco abatidos por el gobierno y grupos paramilitares, pero quienes lograron articular escuelas agroecologías sembrando valores agroecológicos en esta zona, como es el ambientalismo popular y la economía solidaria y popular.

En tiempos actuales, algunos colectivos campesinos de la zona vallecaucana se integraron a los movimientos regionales, como el MAELA y la Alianza por la Soberanía Alimentaria de los Pueblos de América Latina, con el propósito de lograr la soberanía alimentaria con una visión agroecológica contraria a las lógicas de la economía neoliberal implementada en los últimos años en la República de Colombia.

## Reflexiones finales

En el presente trabajo se expuso un panorama general acerca de la construcción de la cultura política en la República de Colombia. Dimos cuenta acerca de las percepciones de sus ciudadanos en materia política y sus diferentes constructos en la que se expusieron una diversidad de explicaciones acerca del comportamiento electoral de los ciudadanos con base en los registros del CNE, los resultados de la encuesta de Latinobarómetro 2017 y 2018 y de la ECP del DANE 2017.

Se observó mayormente que en Colombia la cuestión política se sigue diluyendo por el desangelado que perciben sus ciudadanos del actuar político, principalmente por los actos de corrupción, tema que lleva liderando la opinión pública por varios años.

Asimismo, se explicaron las percepciones ciudadanas con relación a la democracia y sus resultados, desempeño del gobierno, instituciones políticas, partidos políticos e impactos económicos por medio de los trabajos realizados por las casas encuestadoras señaladas, información contrastada con los resultados de las entrevistas aplicadas en la presente investigación.

Se pusieron de manifiesto las diferentes construcciones simbólicas que expresan los colectivos comunitarios de las JAC de Colombia en la que se observa las formas, hábitos y creencias que manifiestan acerca de la acción comunal, así como sus principales actividades internas y su filiación política.

Es preciso aclarar que en Colombia la participación comunitaria data de los años cincuenta, pero se estableció como derecho fundamental hasta la Constitución de 1991. Sin embargo, el reconocimiento constitucional de la democracia participativa no registró cambios en la actitud de los actores comunitarios, trabajando con la inercia de siempre. De la misma manera, el Estado Colombiano no promovió mayormente la participación ciudadana dentro de su proyecto de nación, por lo que no se generaron sentimientos colectivos con base en la innovación participativa.

Finalmente, se explicó cómo y de qué forma los miembros de las comunidades rurales visitadas en el Valle del Cauca y Norte de Santander viven valores agroecológicos. Se explicó la manera en que ingresó este tipo de pensamiento, al tiempo de exponer las principales actividades que implementan en sus respectivas comunidades, las que han puesto en peligro de muerte a muchos de sus líderes.



## Referencias

- Almond Gabriel y Sidney Verba. *The Civil Culture, Political Attitudes and Democracy in Five Nations*, EE. UU. : SAGE Publications, 1963.
- Benedicto, Jorge. La construcción de los universos políticos de los ciudadanos. En *Sociología y Política*, editado por Jorge Benedicto y María Luz Morán. Madrid: Editorial Alianza, 1995.
- Castro Domingo, P. «Cultura política: una propuesta socio-antropológica de la construcción de sentido en la política». *Sonora: Revista Región y Sociedad* 23, n.º 50 (2011), 215-247.
- Constitución Política de la República de Colombia, 1991.
- Corporación Latinobarómetro. *Informe 2013*. Santiago de Chile: Corporación Latinobarómetro, 2013.
- Corporación Latinobarómetro. *Informe 2017*. Buenos Aires: Corporación Latinobarómetro, 2017.
- Corporación Latinobarómetro. *Informe 2018*. Santiago de Chile: Corporación Latinobarómetro, 2018.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. *Encuesta de Cultura Política (ECP) 2017*. Acceso el 15 de junio de 2021. [https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/ecpolitica/Presen\\_ECP\\_17.pdf](https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/ecpolitica/Presen_ECP_17.pdf)
- Funes, María Jesús y Jordi Monferrer. «Perspectivas teóricas y aproximaciones metodológicas al estudio de la participación». En *Movimientos sociales. Cambio social y participación*, editado por María Jesús Funes y Ramón Adell, 21-58. Madrid: UNED, 2003.
- Facebook. «Uribe Centro Democrático Sección Bello», 20 de febrero de 2014. Acceso el 15 de junio de 2021. <https://www.facebook.com/pg/Uribe-Centro-Democr%C3%A1tico-Seccion-Bello-1448398658716762/posts/>
- Gentili, P. y N. Trotta, *América Latina: la democracia en la encrucijada*. Buenos Aires: CLACSO/ Editorial La Página s. A., 2016.
- Hincapié, Sandra. «Límites y posibilidades para la construcción de la paz en Colombia». Ponencia presentada en el Seminario de Problemas Contemporáneos de América Latina en el Colegio de San Luis, México. 16 de abril de 2018.
- Inglehart, R. y N. García-Pardo. *Cultura política y democracia estable*. España: Reis, 1988.
- Lechner, Norbert. «El malestar con la política y la reconstrucción de los mapas políticos». En *Cultura política a fin de siglo* editado por Rosalía Winocur, 15-23. Madrid: Oxford



Analytica, 1997.

Sartori, Giovanni. *Partidos y sistemas de partidos: marco para un análisis*, vol. 1. Madrid: Alianza Editorial, 1987.

Schneider, Cecilia y Karen Avenburg. «Cultura Política: un concepto atravesado por dos enfoques». *POSTData* 20, n.º 1 (2015): 109-131.

Peschard, Jacqueline. *La cultura política democrática*. México: Cuadernillos del Instituto Nacional Electoral, 1994.

Velásquez, F. y Esperanza González. *¿Qué ha pasado con la participación ciudadana en Colombia?* Bogotá: Editado Fundación Corona, 2003.



# Dossier

**"Prácticas públicas de la historia.  
Contextos locales, diálogos globales"**

**"Public practices of history. Local contexts,  
global dialogues"**

**Sebastián Vargas Álvarez, PhD. | Editor Invitado**



Ilustración por Oscar González | Guache | guache.co | @guache\_art



*Ciencia Nueva*

*Revista de Historia y Política*

ISSN 2539-2662 | Vol. 5 Núm. 1 | Enero-junio de 2021



**Maestría  
en Historia**  
Acreditada en Alta Calidad





# Dossier

## "Prácticas públicas de la historia. Contextos locales, diálogos globales"

### Presentación del dossier "Prácticas públicas de la historia. Contextos locales, diálogos globales"

Dossier introduction "Public practices of  
history. Local contexts, global dialogues"

DOI: 10.22517/25392662.24745

pp. 143-157

**Sebastián Vargas Álvarez<sup>1</sup>**

sebastian.vargasa@urosario.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-9292-72499>

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



<sup>1</sup> Historiador y magíster en Estudios Culturales, Pontificia Universidad Javeriana. Doctor en Historia, Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Director del Programa de Historia, Escuela de Ciencias Humanas, Universidad del Rosario.



«La Historia no pertenece sólo a sus narradores, profesionales o aficionados. Mientras que algunos de nosotros debatimos sobre qué es la Historia o fue, otros la cogen en sus manos».

Michel-Rolph Trouillot

«La historia no es prerrogativa del historiador [...] se trata más bien de una forma social de conocimiento; la obra, en circunstancia, de un millón de manos».

Raphael Samuel

## I.

La historia pública, entendida a la vez como campo historiográfico y como actitud autoreflexiva sobre el oficio de historiador, tiene que ver con la pregunta sobre las maneras como producimos y comunicamos el conocimiento histórico para/con públicos amplios y heterogéneos, desbordando el espacio académico especializado, sus métodos, prácticas, lenguajes y formatos convencionales. Asimismo, se refiere a la incidencia y responsabilidad intelectual y política que tenemos los historiadores e historiadoras en los principales debates públicos de nuestra sociedad presente, lo que el historiador indio Dipesh Chakrabarty denomina «la vida pública de la historia»<sup>1</sup>.

Como vertiente de la historiografía contemporánea, la historia pública surgió en el ámbito académico anglosajón a finales de los años setenta, primero en los Estados Unidos, posteriormente en Australia y en Inglaterra, atendiendo a necesidades y características específicas de cada contexto. Su institucionalización se dio a través de la apertura de programas de posgrado en diferentes universidades, la publicación de revistas especializadas y la creación de asociaciones y redes nacionales e internacionales. En el siglo XXI, la historia pública es una corriente historiográfica extendida a nivel mundial, con presencia en países tan diversos como Japón, Luxemburgo o Colombia, y en los últimos años se han venido desarrollando proyectos colaborativos y congresos internacionales impulsados por la Federación Internacional de Historia Pública (existente desde 2010) y otras asociaciones o redes<sup>2</sup>.

Sin desconocer la importancia de la historia pública como campo historiográfico desde su emergencia hasta la actualidad, resulta pertinente reconocer las «prácticas públicas de historia» que antecedieron a su institucionalización o que se desarrollan con independencia

1 «¿Bajo qué condiciones pueden la historia y los historiadores desempeñar un rol de adjudicación cuando las disputas relacionadas con el pasado surgen en el ámbito de la cultura popular en las democracias? [...] por 'vida pública' [de la historia] uno podría referirse a las conexiones que tal disciplina puede forjar con las instituciones y las prácticas fuera de la universidad y de la burocracia oficial» Dipesh Chakrabarty, «The Public Life of History: An Argument out of India», *Postcolonial Studies* 11, n.º 2 (2008), 169.

2 Para una introducción a la historia y actualidad de este campo historiográfico, ver Jill Liddington, «What is Public History? Publics and Their Pasts, Meanings and Practices», *Oral History* 1, n.º 30 (2002): 83-92; Thomas Cauvin, «El surgimiento de la historia pública: una perspectiva internacional», *Historia Crítica* 68 (2018), 3-26; y James Gardner y Paula Hamilton, «Introduction: The Past and Future of Public History», en *The Oxford Handbook of Public History*, ed. por James Gardner y Paula Hamilton (Oxford: Oxford University Press, 2017).

de esta. A modo de ejemplo, podemos referir cómo en Brasil desde inicios de los años ochenta, mucho antes de la fundación de maestrías en historia pública o de la consolidación de la Red Brasileña de Historia Pública (2012), comenzó el trabajo del Laboratorio de Historia Oral e Imagen sobre las memorias de los sectores trabajadores y afrobrasileños a partir de la conformación de archivos orales y fotográficos, investigaciones y exposiciones<sup>3</sup>. De manera similar, podemos mencionar cómo países como Colombia o Bolivia cuentan con una amplia tradición de prácticas públicas de historia que han involucrado el trabajo de investigación y creación colaborativo entre académicos (historiadores, sociólogos, etc.) y comunidades (indígenas, afrodescendientes o campesinas) y han resultado narrativas históricas alternativas en diversos formatos (escritos, orales, audiovisuales, entre otros)<sup>4</sup>. Incluso para el caso de los Estados Unidos, Thomas Cauvin da cuenta de una gran cantidad de prácticas públicas de historia (asociadas al sector gubernamental, al privado-corporativo o a las comunidades locales) anteriores a la configuración de la *Public History* como un campo institucionalizado<sup>5</sup>.

Entonces, por «prácticas públicas de la historia» entendemos aquellas producciones de sentido o acciones que se refieran al pasado realizadas y visibilizadas en la esfera pública por diversos actores sociales y no restringidos a los circuitos de difusión de conocimiento histórico de las universidades, centros de investigación y editoriales especializadas. Estos circuitos académicos privilegian el formato escrito —y en muchos casos se someten al mandato lingüístico imperante en las actuales geopolíticas del conocimiento, es decir, a presentarse en inglés como *lingua franca* del discurso científico global—, y a menudo las prácticas públicas de historia tienen como resultado narrativas en formatos visuales, audiovisuales, multimediales, digitales o mixtos, que por lo general utilizan los idiomas locales y vernáculos de los lugares donde son producidos. Adicionalmente, las prácticas públicas de la historia no necesariamente tienen que derivar en narrativas o producciones de sentido, sino que también pueden desencadenar «producciones de presencia»<sup>6</sup> mediante acciones como tumbar e intervenir

3 Ana Maria Mauad, «Usos do passado e História pública no Brasil: a trajetória do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense (1982-2017)», *Historia Crítica* 68 (2018): 27-45.

4 Aquí es importante referir experiencias tan variadas como las crónicas de Alfredo Molano, el cine documental de Marta Rodríguez y Jorge Silva o los cómics de Ulianov Chalarka, que se remontan a la década de los setenta del siglo XX. Ver: Sebastián Vargas Álvarez, «Genealogías da história pública na Colômbia: fragmentos de uma prática intelectual», en *História pública e História do Presente*, organizado por Viviane Borges y Rogerio Rosa (São Paulo: Letra & Voz, 2021). En cuanto a Bolivia, destaca el trabajo de Silvia Rivera Cusicanqui y sus estudiantes con comunidades aymaras y quechuas en el Taller de Historia Oral Andina (THOA) desde los años ochenta, así como sus exploraciones posteriores en la «Sociología de la imagen». Ver: Silvia Rivera Cusicanqui, «El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia», *Temas Sociales* 11 (1987): 49-64; y Silvia Rivera Cusicanqui, «Experiencias de montaje creativo: de la historia oral a la imagen en movimiento ¿Quién escribe la historia oral?», *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación* 120 (2012): 14-18.

5 Cauvin, «El surgimiento de la historia pública: una perspectiva internacional», 3-8. Una de las conclusiones de este artículo es que «el nacimiento y desarrollo de la historia pública estuvieron inherentemente atados al cambio en el rol de los historiadores. Aunque el término se inventó en Estados Unidos en la década de 1970, la historia pública como una revaloración del uso y de la comunicación de la historia resuena en muchos países y contextos. Las prácticas públicas de la historia no son nuevas y muchos historiadores reconocen hoy que han estado haciendo historia pública sin saberlo», 23.

6 El concepto pertenece a Hans Ulrich Gumbrecht, *Producción de presencia: lo que el significado no puede*

monumentos o realizar *performances* conmemorativos alternativos en el espacio público que introducen dislocaciones y desestabilizaciones de los relatos históricos dominantes y ofrecen a la ciudadanía nuevas formas de recordar y experimentar el pasado.

Por último, que las prácticas públicas de la historia tengan lugar en el espacio extendido de la esfera pública y no se limiten a los espacios académicos donde la historiografía profesional es producida, no quiere decir que en ellas no puedan participar historiadores o profesionales de diversas disciplinas, especialmente cuando se trata de investigaciones–intervenciones históricas que se realicen de manera colaborativa y en donde primen la interdisciplinariedad, el diálogo de saberes y la horizontalidad en las relaciones de producción y transmisión del conocimiento<sup>7</sup>.

Como se puede observar, el término de prácticas públicas de la historia está íntimamente relacionado con el campo historiográfico de la historia pública, su vocación, objetivos y métodos; sin embargo resulta más amplio y abarcativo, en el sentido en el que trasciende el carácter institucionalizado de la historia pública (dependiente de las lógicas de universidades, centros de investigación y redes académicas), dándole un mayor reconocimiento a diversos actores sociales no académicos en la producción de narrativas y acciones sobre el pasado, muchas veces ligadas a disputas políticas por la memoria pública y a reivindicaciones sociales y culturales. El antropólogo e historiador haitiano Michel-Rolph Trouillot anotaba:

Los debates sobre El Álamo, el Holocausto, o el significado de la esclavitud de Estados Unidos no sólo implican a historiadores profesionales, sino también a líderes étnicos y religiosos, representantes políticos, periodistas, y a varias asociaciones dentro de la sociedad civil, así como a ciudadanos individuales, no todos activistas. Esta variedad de sujetos narradores es una más de las numerosas evidencias de que las teorías de la Historia tienen un alcance limitado en el campo de la producción histórica. Estas teorías minusvaloran totalmente el tamaño, la relevancia y la complejidad de los lugares superpuestos en los que se produce la Historia, especialmente fuera de la academia<sup>8</sup>.

En este sentido, el término está mucho más cercano a otros conceptos propuestos por algunos autores para explicar el mismo fenómeno o fenómenos similares, tales como «usos públicos de la historia», «usos políticos de la historia», «usos del pasado», etc.<sup>9</sup>. Por ejemplo, el histo-

---

*transmitir* (México: Universidad Iberoamericana, 2005).

7 Amada Carolina Pérez y Sebastián Vargas Álvarez, «Historia pública e investigación colaborativa: perspectivas y experiencias para la coyuntura actual colombiana», *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* 46, n.º 1 (2019): 305-309.

8 Michel-Rolph Trouillot, *Silenciando el pasado. El poder y la producción de la Historia* (Granada: Comares, 2017), 17.

9 Para una introducción sintética, pero completa al tema, consultar Juan José Carreras y Carlos Forcadell, «Introducción. Historia y política: los usos», en *Usos públicos de la historia*, editado por Juan José Carreras y Carlos Forcadell (Madrid: Marcial Pons, Prensas Universitarias de Zaragoza, 2003). La primera vez que se usó el término «uso público de la historia» en el ámbito de las ciencias sociales y las humanidades fue en el texto «Concerning the Public Use of History» de Jürgen Habermas y Jeremy Leaman, publicado en el marco del *Historikstreit* o el debate de los historiadores alemanes en torno al pasado nazi, en la segunda mitad de los años ochenta. Ver: Jürgen Habermas, Thomas Mann y Ernst Nolte, *Hermano Hitler. El debate de los historiadores* (México: Herder, 2012).



riador italiano Nicola Gallerano se refería a los usos públicos de la historia como un vasto conjunto de prácticas, discursos, objetos y lugares que a la vez convergen y entran en tensión con la historiografía profesional, y en el cual se incluyen:

Los medios de comunicación de masas, cada uno por añadidura con su especificidad (periodismo, radio, televisión, cine, teatro, fotografía, publicidad, etc.) [...] las artes y la literatura; lugares como la escuela, los museos históricos, los monumentos y los espacios urbanos, etc.; y finalmente instituciones reguladas o no (asociaciones culturales, partidos, grupos religiosos, étnicos y culturales, etc.), que con objetivos más o menos declaradamente partidistas se comprometen a promover una lectura polémica del pasado en relación con el sentido común histórico o historiográfico, a partir de la memoria del respectivo grupo<sup>10</sup>.

A esto habría que sumarle la Internet y los nuevos medios digitales, que Gallerano no alcanzó a conocer en su máximo esplendor, pues murió a los 56 años en 1996<sup>11</sup>. En cambio, sí se refirió a las autoridades estatales y a las clases dirigentes como los principales responsables del uso público de la historia en las sociedades contemporáneas: «los políticos tienen una amplia parte en las manifestaciones más visibles y discutibles del uso público de la historia y especiales responsabilidades en su degeneración»<sup>12</sup>.

Las prácticas públicas de historia son especialmente prolíficas, heterogéneas y complejas en sociedades que han vivido procesos o acontecimientos históricos traumáticos y en donde se encuentran en pugna diferentes interpretaciones sobre los sucedido; y particularmente sensibles y polémicas en coyunturas en las que se activan las disputas entre diversos actores sociales en torno a las memorias de ese pasado conflictivo. El auge de los testimonios orales de víctimas, sobrevivientes y testigos de violaciones a los derechos humanos (tales como guerras, dictaduras militares, genocidios, desapariciones forzadas, segregaciones raciales, abusos sexuales o detenciones y torturas, etc.), en algunas regiones de Asia y África, Medio Oriente, Latinoamérica y los países postsoviéticos, ha tenido importantes implicaciones en la manera en que el pasado es narrado, representado y disputado en el espacio público.

En estas áreas, el conflicto extensivo a la transformación social, el rápido desarrollo económico, y la pobreza a gran escala han producido diferentes aproximaciones a la historia pública/patrimonio en los que la historia tiene un rol político vital en relación con la reconstrucción social y económica de la comunidad<sup>13</sup>.

El *boom* de la memoria que acompaña a los procesos de justicia transicional, búsqueda de la verdad y reparación es un proceso global que puede evidenciarse en contextos locales muy

10 Nicola Gallerano, «Historia y uso público de la historia». *Pasajes: Revista de Pensamiento Contemporáneo* 24 (2007), 87.

11 Sobre las transformaciones que la Internet y las nuevas tecnologías digitales han supuesto para el oficio del historiador, así como para las prácticas públicas de historia por fuera de la academia, ver Anaclet Pons, *El desorden digital. Guía para historiadores y humanistas* (Madrid: Siglo XXI, 2013); y Jurandir Malerba, «Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital», *Revista Brasileira de História* 37, n.º 74 (2017): 1-20.

12 Gallerano, «Historia y uso público de la historia», 87.

13 Gardner y Hamilton, «Introduction: The Past and Future of Public History», 8.

diferentes, con sus propias singularidades. Andreas Huyssen habla de una «cultura global de la memoria», que tiene muchas potencialidades para democratizar el presente y el futuro a partir de una apertura a la pluralidad de interpretaciones históricas, pero también advierte sobre algunas de sus limitaciones y peligros, como la manipulación política, la banalización y la mercantilización del pasado<sup>14</sup>.

¿Cuál es el papel que han desempeñado o deberían desempeñar los historiadores en este universo de las prácticas públicas de historia? Propongo dos respuestas a esta pregunta, entre otras posibilidades. Una primera opción implica un rol participativo y directo por parte de los historiadores e historiadoras que, como mencionamos antes, pueden hacer parte de las prácticas públicas de historia colaborando con otros actores (académicos y no académicos), aportando los conocimientos, metodologías y teorías propios de la disciplina histórica a proyectos de investigación, creación y comunicación desarrollados más allá de los muros de la academia. Esta es la opción de aquellos profesionales interesados en la historia pública y la investigación colaborativa. Una segunda posibilidad, más indirecta, pero no por ello menos necesaria y pertinente socialmente, es el conocimiento y la participación del historiador en los debates públicos más relevantes de la sociedad contemporánea de la cual hace parte y en la cual vive y realiza su trabajo intelectual, especialmente cuando en estos debates se confrontan lecturas históricas antagónicas. Reconocer la «vida pública de la historia» e intervenir en ella consiste en «centrar la atención en el espacio público bajo ciertas condiciones y con un conocimiento profundo de lo que éste significa. Se trata, en efecto, como ha escrito Josep Fontana, de ‘implicarnos en los problemas de nuestro tiempo’. Sin embargo, se trata de hacerlo mediante un conocimiento, lo más realista posible, de las relaciones complejas que se establecen entre los historiadores y otros usos de la historia»<sup>15</sup>.

En ambos casos, la labor de historiadores e historiadoras presupone un conocimiento y ejercicio de contextualización e historización de los principales usos (y abusos) de la historia y de las disputas por la memoria en el presente, lo cual le permitirá hacer de estos fenómenos un objeto de estudio crítico, y perfilar su propia postura epistemológica y política. Como lo plantea Enzo Traverso:

Su tarea consiste, antes que nada, en inscribir esa singularidad de la experiencia vivida en un contexto histórico global, intentando esclarecer las causas, las condiciones, las estructuras, la dinámica de conjunto. Lo que significa utilizar la memoria después de cribarla en una verificación objetiva, empírica, documental y factual, señalando, si fuese necesario, sus contradicciones y sus trampas<sup>16</sup>.

14 Andreas Huyssen, *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001). Ignacio Peiró Martín también se refiere a dichas limitaciones y peligros en «La era de la memoria: reflexiones sobre la historia, la opinión pública y los historiadores», *Memoria y Civilización* 7 (2004), 291-294.

15 Gonzalo Pasamar Azuria, «Los historiadores y el “uso público de la historia”: viejo problema y desafío reciente», *Ayer* 49 (2003), 233.

16 Enzo Traverso, *El pasado, instrucciones de uso. Historia, memoria, política* (Madrid: Marcial Pons, 2017), 24.

De esta forma, el oficio del historiador utiliza la memoria colectiva y los usos y prácticas de la historia como una herramienta, fuente e insumo para su propio trabajo, a la vez que contribuye a darles forma:

Precisamente porque, en lugar de vivir encerrado en su torre, participa en la vida de la sociedad civil, el historiador contribuye a la formación de una consciencia histórica, de una *memoria colectiva* (plural e inevitablemente conflictiva, al atravesar el conjunto del cuerpo social). Es decir, su trabajo contribuye a forjar lo que Habermas llama un «uso público de la Historia»<sup>17</sup>.

Finalmente, participar directa o indirectamente de las prácticas públicas de la historia podría permitir a los historiadores académicos, que pasan la mayor parte del tiempo y gastan la mayor parte de sus energías intelectuales en los lugares, procedimientos, burocracias, normas y estándares de validación del conocimiento propios de la «operación historiográfica»<sup>18</sup>, cobrar una mayor y más clara conciencia acerca de la carga política de la historia, es decir, de las implicaciones y responsabilidades de su oficio en la sociedad, y ya no solamente al interior de una comunidad de especialistas. Una consciencia que lleva a reconocer que el saber histórico oscila entre una función epistemológica-teórica y otra social-práctica; entre el conocimiento y la explicación del pasado y sus posibles usos políticos en el presente, que incluyen tanto el establecimiento y la reproducción de las ideologías y los valores culturales dominantes, como las luchas de diversos grupos sociales, especialmente aquellos tradicionalmente marginados, por contrarrestarlos<sup>19</sup>.

## II.

Como lo ha planteado la historiadora Lynn Hunt en un reciente libro, los monumentos históricos son uno de los principales objetos de disputa en las contiendas contemporáneas por el significado del pasado en el espacio público. «Los monumentos siempre se erigen por propósitos políticos; afirman el poder, ya se trate del poder de una iglesia, de una secta, de un partido político o de una causa política», por lo que, nos recuerda Hunt, «los cambios de afiliación religiosa o de régimen político a menudo conllevan tanto la destrucción como la creación de monumentos»<sup>20</sup>.

17 Traverso, *El pasado, instrucciones de uso*, 37.

18 Michel de Certeau, «La operación historiográfica», *La escritura de la historia* (México: Universidad Iberoamericana, 2010), 67-118.

19 Sobre estas tensiones y contradicciones de la historia y la importancia para el historiador de procurar un equilibrio entre los diferentes extremos, ver el ya clásico compilado de ensayos *¿Historia para qué?* (México: Siglo XXI, 2000 [1980]), en el cual participaron historiadores, filósofos, politólogos y antropólogos mexicanos de la talla de Luis Villoro, Luis González, Enrique Florescano, Carlos Monsivais y Guillermo Bonfil Batalla. Especialmente, los textos de Carlos Pereyra «Historia ¿Para qué?», 11-31; Enrique Florescano, «De la memoria del poder a la historia como explicación», 93-127 y Adolfo Gilly «La historia como crítica o como discurso del poder», 195-225.

20 Lynn Hunt, *Historia. Por qué importa* (Madrid: Alianza, 2019), 17.

El primer artículo del dossier, «El fuego que arde bajo el mármol», de Luis Fernando Contreras Gallegos, aborda el fenómeno de la destrucción de monumentos en el marco de las protestas antirracistas y contra la violencia policial de los últimos años en Estados Unidos, que se enmarca dentro de una ola iconoclasta global más amplia, en la cual se han intervenido o derribado monumentos considerados racistas, colonialistas o esclavistas en países tan diversos como Bélgica, Inglaterra, Chile o Colombia.

Contreras Gallegos se enfoca en la remoción de monumentos a generales y políticos confederados en los Estados Unidos, presentando un contexto de la Guerra de Secesión (1861-1865) y de su posterior memorialización a partir de la narrativa heroica y martirizada de la Lost Cause durante las décadas finales del siglo XIX y las primeras del XX, que incluyó la monumentalización de los personajes y símbolos de la Confederación. Según argumenta el autor, los textos, rituales y estatuas de la Lost Cause permitieron perpetuar en el tiempo los valores de la segregación racial y la superioridad blanca en los estados sureños.

A partir de la teoría de la coexistencia y disputa de narrativas tradicionales, ejemplares y críticas de experiencias del tiempo (J. Rüsen), el autor explica que el derribo de monumentos confederados obedece, al igual que en otros contextos atravesados por disputas en torno a la definición del significado de pasados conflictivos, a los intereses y agendas políticas de diversos actores sociales en el presente, por lo que:

La destrucción de monumentos, a manos de movimientos sociales como Black Lives Matters, no debe caer en críticas simplistas de vandalismo o de un anacronismo en el que supuestamente el error es juzgar las imágenes del pasado a través de los valores y las luchas del presente.

Por el contrario, lo que estaría detrás de estos gestos iconoclastas es:

La búsqueda política de justicia y la necesidad de construir y conquistar otros futuros posibles [que] empujan a estos colectivos a elaborar una crítica del tiempo en la que se pone en tensión los saberes, las memorias y las metáforas espaciales del pasado y sus vínculos con el presente y el futuro. Así pues, la destrucción de monumentos, en el caso de las protestas por el asesinato de George Floyd, obedece a una experiencia crítica que busca alterar el *continuum* de las prácticas y de las percepciones estructurales que pretenden sostener un horizonte de valores segregacionistas, racistas y supremacistas.

Otro de los lugares/prácticas sociales fundamentales para la producción de la historia es el archivo. Espacios de poder, de secrecía y jerarquización, de memoria y olvido; instituciones y a la vez hechos sociales que demandan de la sensibilidad crítica del historiador para poder abordarlos teniendo en cuenta su propia historicidad y articulación con múltiples actores y relaciones de poder, y no desde un extractivismo mecánico e ingenuo, como un almacén incontaminado de fuentes primarias<sup>21</sup>. Un ejercicio crítico en este sentido nos lo presenta Daniel Guzmán con su artículo «De la *court history* al archivo histórico». Allí, el autor llama la atención sobre la importancia del derecho al acceso público a los documentos y la informa-

21 Mario Rufer, «Presentación. Prácticas de archivo: teorías, materialidades, sensibilidades», *Corpus Archivos Virtuales de la Alteridad Americana* 10, n.º 2 (2020): 2.

ción en las sociedades democráticas, a partir del análisis del archivo de la Suprema Corte de Justicia de México, que se torna sensible especialmente en lo que respecta a la desclasificación de documentos judiciales relacionados con acontecimientos traumáticos que involucran la violencia ejercida por el Estado, como la matanza del 2 de octubre de 1968 en Tlatelolco. Guzmán hace un recuento por la historia de esta institución archivística oficial, resaltando la importancia de vincular la historia institucional con la historia pública, lo cual permitiría dentro de los archivos públicos «conformar una perspectiva archivística favorable a la diversidad historiográfica y a la justicia social». Finalmente, el autor concluye sugiriendo cómo, si se parte desde este tipo de perspectivas críticas, los archivos —ya sean oficiales o comunitarios— pueden ser terreno fértil para nuevas prácticas públicas de historia:

La historia pública encuentra su mejor expresión vinculando el trabajo de archivo, el conocimiento histórico y el compromiso social, como en los procesos de justicia transicional, en los que los historiadores, además de describir series, procesar información y asesorar a los usuarios, defienden los derechos humanos.

Tradicionalmente, monumentos y archivos han sido instituciones de administración de la memoria social creadas y controladas por los Estados nacionales modernos. Sin embargo, en diferentes países durante las últimas décadas, diversos movimientos sociales y organizaciones de la sociedad civil (grupos étnicos y religiosos, asociaciones de víctimas, colectivas feministas, disidencias sexuales y de género, sindicatos, etc.) han irrumpido en la esfera pública con la intención de visibilizar discursos históricos propios e interpretaciones alternativas del pasado, muchas veces disruptivas con respecto a los relatos y símbolos nacionales hegemónicos. En algunos casos, lo han hecho en conjunto con historiadores profesionales...

... que ponen sus competencias al servicio de su condición de actores públicos y políticos, aunando su crítica histórica con su crítica política del presente [...] recordando lo esenciales que han sido las luchas populares para el establecimiento y los avances de la democracia y para la extensión de la ciudadanía a todos los inicialmente excluidos de ella: pobres, mujeres, jóvenes, migrantes, etc.<sup>22</sup>.

En «Democratizar el pasado. Balance de una experiencia de historia pública en Colombia», Felipe Caro-Romero, Daniela Díaz-Benítez y Esteban Zapata-Wiesner dan cuenta de la efervescencia de las prácticas públicas de historia hecha por y para los ciudadanos en la Colombia contemporánea, presentando uno de los principales proyectos en el campo de la historia pública y la educación para la paz en el país: Historia Entre Todos (HET). Se trata de un texto autobiográfico, en donde los autores toman la vocería del colectivo del que hacen parte para narrar la experiencia de este; señalan sus retos y alcances, explican sus propuestas metodológicas y pedagógicas, y comparten reflexiones sobre los posibles horizontes de las prácticas públicas de historia en el país y en la región. De esta forma, el artículo parte de un doble propósito:

Por un lado, es un ejercicio de sistematización y reflexión sobre más de tres años de experiencia de trabajo en historia pública del proyecto Historia Entre Todos, y su continuidad actual

22 Carreras y Forcadell, «Introducción. Historia y política: los usos», 41.



en la colectiva Historia de Par en Par, como una forma de reconocer, con humildad y con orgullo, el esfuerzo realizado en múltiples escenarios alrededor de esta emergente rama de la disciplina, los aprendizajes y las reflexiones producidas en este proceso. Por otro lado, busca iniciar un diálogo sobre la historia pública a partir de experiencias concretas que se mueven entre la academia y la práctica fuera de la universidad, creando puentes en el distanciamiento entre estos espacios.

Otro campo relevante de análisis para las producciones o prácticas públicas de historia es el ámbito educativo, y especialmente los procesos de enseñanza/aprendizaje de la historia. La escuela es un lugar social privilegiado para la transmisión de la memoria colectiva y los valores culturales de nuestras comunidades. Y en las últimas décadas también se ha constituido, gracias al trabajo juicioso de los licenciados en historia y ciencias sociales y a los expertos en pedagogía y didáctica en estas áreas, en un espacio propicio para la formación del pensamiento histórico de los niños y jóvenes, pese a la inercia de la historia patria o, como en el caso colombiano, al lugar marginal o inexistente de la asignatura de historia dentro del currículo<sup>23</sup>.

La interesante contribución de Horacio Miguel Hernán Zapata y Antonia Elizabeth Portalis, titulada «La Enseñanza de la historia regional en Argentina: una mirada desde los actuales diseños curriculares de la provincia de Corrientes» da cuenta de las tensiones entre la historia local-regional y la historia nacional-provincial en la historiografía y sus implicaciones en la política educativa y la práctica de la enseñanza/aprendizaje de la historia en Corrientes. Si bien los autores reconocen que los diseños curriculares vigentes en dicha provincia se han abierto a la introducción de contenidos temáticos que abordan la historia local y regional, también identifican que:

Los procesos de renovación curricular no han acompañado las líneas más interesantes de la renovación de la historiografía argentina de las últimas décadas. La historia regional prescripta sigue siendo entendida, en buena medida, según los parámetros de la historiografía correntina de principios del siglo xx.

Asimismo, llaman la atención con respecto a que, para «construir una historia argentina más compleja e intentar mostrar, desde la experiencia local y regional, cómo los problemas generales que nos ocupan se dan y se viven de manera peculiar en un lugar y en un tiempo concretos», se hace necesario que los lineamientos curriculares tomen en cuenta «los distintos desafíos que enfrentan los docentes al enseñar contenidos de historia regional en los distintos niveles educativos y problematizar las estrategias, recursos y actividades que empleará para hacerlo».

Ahora bien, la cuestión de la enseñanza/aprendizaje de la historia no se limita a la educación formal o a la política educativa gubernamental. Particularmente en América La-

23 Algunas conexiones entre enseñanza/aprendizaje de la historia, memorias traumáticas e historia pública son exploradas en Nilson Javier Ibagón et al., *Afrontar los pasados controversiales y traumáticos. Aproximaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de la Historia* (Cali: Icesi, Universidad del Valle, 2021); Igor Lemos Moreira, «Sobre história pública e ensino de história: algumas considerações», *Educação Básica Revista* 3, n.º 2 (2017), 81-96; y Marta Gouveia de Oliveira Rovai, «Ensino de história e a história pública: os testemunhos da Comissão Nacional da Verdade em sala de aula», *Revista História Hoje* 8, n.º 15 (2019): 89-110.

tina, existe una interesante experiencia de educación no formal y de educación popular que también ha atendido el problema de la historia<sup>24</sup>. En el artículo «Te cuento mi historia: relatos en cuarentena», Valeria Miranda y Edison Arley Vergara evalúan el proceso y los resultados del proyecto realizado por los niños y niñas de la Casita Rural de San Vicente de Ferrer (Antioquia) y los integrantes del Semillero de Historia Audiovisual (SHA) de la Universidad Javeriana (Bogotá), destacando el aporte de las herramientas audiovisuales y digitales en dichos procesos y en el fortalecimiento de la construcción de memoria local<sup>25</sup>. Se trató de un proyecto de educación complementaria rural, en donde resultaron determinantes los dibujos, fotografías, videos y archivos de audio circulados a través de WhatsApp, ante las dificultades que los participantes debieron afrontar por la inesperada cuarentena a consecuencia de la pandemia de la covid-19 a nivel planetario, la cual sin embargo se convirtió en motivo de reflexión en una fase posterior del proyecto<sup>26</sup>.

Uno de los objetivos de esta experiencia era lograr que los niños y niñas se reconocieran como agentes históricos capaces de identificar su pasado y transformar su propio entorno. De todos los textos reunidos en el dossier, este es el menos «académico»: obedece más a una lógica narrativa y multimedial que a las rígidas normas de una publicación en una revista especializada (lo cual sin duda fue motivo de discusión tanto para los editores de este número como para los pares evaluadores externos), pues como los mismos autores lo expresan, «este artículo busca que te sumerjas en el proceso, productos y voces que participaron en este proyecto», para lo cual recomiendan al lector que descargue «alguna aplicación para leer códigos QR en caso de que tengas un celular Android, y si tienes un equipo iOS podrás acceder con solo la cámara del equipo».

Como acertadamente señalaban Daniel Walkowitz y Lisa Maya-Knauer hace unos años, las tensiones étnico-raciales se constituyen en uno de los principales factores que atraviesan las disputas públicas por la historia, especialmente en sociedades poscoloniales<sup>27</sup>. Esta dimensión de las prácticas públicas de la historia es analizada en el artículo «The 1957 Central High crisis: civil rights and education in the United States as a public history experience

24 Ver, por ejemplo, Alfonso Torres, Lola Cendales y Mario Peresson, *Los otros también cuentan. Elementos para la recuperación colectiva de la historia* (Bogotá: Dimensión Educativa, 1991).

25 Sobre la relación entre historia pública e historia digital, y el uso de herramientas audiovisuales y digitales en prácticas públicas de historia, ver Malerba, «Os historiadores e seus públicos».

26 Durante la cuarentena por la pandemia de la covid-19 (2020-2021) han surgido diversas iniciativas para construir archivos y memorias de esta experiencia de transformación global, que ha resonado de maneras a la vez muy similares y desiguales en diferentes lugares del mundo. Por ejemplo, la Federación Internacional de Historia Pública y la asociación Made By Us se unieron para «mapear proyectos que coleccionen, archiven y documenten vidas e historias durante la pandemia de covid-19». El mapa, con los respectivos enlaces a los proyectos, puede consultarse en: International Federation for Public History, «Mapping Public History Projects about COVID 19», acceso el 7 de junio de 2021, <https://ifph.hypotheses.org/3225>. De igual manera, el colectivo Memoria y Palabra publicó y socializó la cartilla *Recuerdos y saberes. Una invitación al diálogo intergeneracional y a la construcción de memoria en tiempos de pandemia* (Bogotá: Pajarera Libertaria, 2020). La cartilla es de acceso libre y puede encontrarse fácilmente en Internet.

27 Daniel Walkowitz y Lisa Maya Knauer, «Introduction: Memory, Race, and the Nation in Public Spaces», en *Contested Histories in Public Space. Memory, Race and Nation*, ed. por Daniel Walkowitz y Lisa Maya Knauer (London & Durham: Duke University Press, 2009), 1-27.

through the Pryor Center for Arkansas Oral and Visual History', de Augusto Machado Rocha. Allí, se presenta el caso del Pryor Center for Arkansas Oral and Visual History como una propuesta de historia pública que a través de un archivo de testimonios orales y registros audiovisuales reconstruye las memorias de quienes vivieron la segregación racial en el ámbito educativo en el estado de Arkansas antes y durante el proceso de «integración» (1957-1960), a partir del cual se comenzó a dar acceso a los niños y jóvenes afroamericanos a la educación escolar, no sin resistencia por parte de los sectores blancos más conservadores. Asimismo, el trabajo del centro ha permitido identificar y contrarrestar algunas de las continuidades de la segregación, expresadas, por ejemplo, en actos de discriminación cotidiana. Se trata de un interesante ejemplo de práctica pública de historia, en donde la investigación y la narración permiten el reconocimiento de las luchas que grupos marginalizados tuvieron que sostener por la equidad y los derechos civiles fundamentales en el pasado, pero que en muchos casos siguen vigentes. Como concluye el autor:

La lucha por la integración aún no ha terminado, en este sentido es importante acercarse y comprender la experiencia de quienes en el pasado lucharon por los cambios que son, aún, necesarios en el presente. La historia pública en este caso se basa en la recuperación de un archivo, con el objetivo de difundir la experiencia contenida en el mismo, a partir de una narrativa que busca señalar lo sucedido en Central High, al tiempo que indica la necesidad de una mejora en el presente.

### III.

Este dossier de *Ciencia Nueva. Revista de Historia y Política*, aspira a convertirse en un aporte para que los historiadores e historiadoras nos involucremos más en las prácticas públicas de historia, ya sea participando en ellas a través de proyectos de investigación colaborativa con diversos actores sociales, o historizando los procesos de construcción de memoria colectiva, tomando como objeto de estudio los múltiples discursos, usos y apropiaciones que se hacen del pasado por fuera de la academia.

De la misma manera, con la selección de los artículos y esta presentación se busca resaltar la importancia de prestar atención a las singularidades de las prácticas de historia locales, pues «los usos públicos de la historia están cambiando continuamente a la par de los contextos políticos que los cobijan»<sup>28</sup>. Simultáneamente, además, debemos ser capaces de identificar tendencias y problemáticas generales, que desborden los contextos particulares, para poder buscar soluciones y colaboraciones en el nivel regional y global. En este sentido, retomamos la invitación de los colegas James Gardner y Paula Hamilton a «unir fuerzas» en el campo de una historia pública internacional:

La amplitud de la historia pública, su propia flexibilidad, que apuntala su principio central

28 Carreras y Forcadell, «Introducción. Historia y política: los usos», 37.

—como concepto y como práctica—, trae las cuestiones relacionadas con la interpretación y la comunicación de la historia a un escenario central, más allá de la geografía. A pesar de las dificultades lingüísticas y de traducción, el acceso desigual a las tecnologías digitales a través del mundo, y de las diferentes culturas institucionales, es importante que los historiadores públicos unamos fuerzas internacionalmente para afrontar estos nuevos desafíos<sup>29</sup>.

Con ello, esperamos seguir fortaleciendo en Colombia, América Latina y otras partes del mundo, una disciplina histórica más consciente de su inscripción en la sociedad y más participativa en los debates públicos/políticos del presente, y no por ello menos rigurosa o apegada al método de la investigación histórica. Como advertía el historiador aragonés Ignacio Peiró Martín:

Lo que está en juego es la posibilidad de una historia abierta a la multiplicidad de los futuros posibles y la imprevisibilidad del presente. Una historia sin renuncias, dirigida a suscitar la atención de la opinión pública y rescatar de la tutela de la clase política, tanto las «representaciones» selectivas de la memoria del liberalismo como los proyectos más conservadores de las democracias amnésicas, «no antifascistas»<sup>30</sup>.

## Referencias

- Carreras, Juan José y Forcadell, Carlos. «Introducción. Historia y política: los usos». En *Usos públicos de la historia*, editado por Juan José Carreras y Carlos Forcadell. Madrid: Marcial Pons, Pressas Universitarias de Zaragoza, 2003.
- Cauvin, Thomas. «El surgimiento de la historia pública: una perspectiva internacional». *Historia Crítica* 68 (2018): 3-26.
- Chakrabarty Dipesh. «The Public Life of History: An Argument out of India». *Postcolonial Studies* 11, n.º 2 (2008): 169-190.
- Colectivo Memoria y Palabra. *Recuerdos y saberes. Una invitación al diálogo intergeneracional y a la construcción de memoria en tiempos de pandemia*. Bogotá: Pajarera Libertaria, 2020.
- De Certeau, Michel. «La operación historiográfica». *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana, 2010.
- De Oliveira Rovai, Marta Gouveia. «Ensino de história e a história pública: os testemunhos da Comissão Nacional da Verdade em sala de aula». *Revista História Hoje* 8, n.º 15 (2019): 89-110.

29 Gardner y Hamilton, «Introduction: The Past and Future of Public History», 15.

30 Peiró Martín, «La era de la memoria», 264-265. Explica el autor, citando a Traverso, que “una democracia ‘no antifascista’ —como la defendida por François Furet en *Le passe d’une illusion* y los historiadores conservadores en Italia y Alemania— sería una democracia amnésica, frágil, un lujo que no pueden permitirse Europa que conoció a Hitler, Musollini y Franco y América Latina que conoció a Pinochet y Videla».

- Florescano, Enrique. «De la memoria del poder a la historia como explicación». En *¿Historia para qué?*, Carlos Pereyra et al. México: Siglo XXI, 2000 [1980]: 93-127.
- Gallerano, Nicola. «Historia y uso público de la historia». *Pasajes: Revista de Pensamiento Contemporáneo* 24 (2007): 87-97.
- Gardner, James y Paula Hamilton. «Introduction: The Past and Future of Public History». En *The Oxford Handbook of Public History*, editado por James Gardner y Paula Hamilton. Oxford: Oxford University Press, 2017.
- Gilly, Adolfo. «La historia como crítica o como discurso del poder». En *¿Historia para qué?*, Carlos Pereyra et al. México: Siglo XXI, 2000 [1980]: 195-225.
- Gumbrecht, Hans Ulrich. *Producción de presencia: lo que el significado no puede transmitir*. México: Universidad Iberoamericana, 2005.
- Habermas, Jürgen, Thomas Mann y Ernst Nolte. *Hermano Hitler. El debate de los historiadores*. México: Herder, 2012.
- Hunt, Lynn. *Historia. Por qué importa*. Madrid: Alianza, 2019.
- Huyssen, Andreas. *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Ibagón Martín, Nilson Javier, Roberto Granados Porras, María Auxiliadora Schmidt, Marlene Cainelli, Gavriela Vásquez Leyton, María Sánchez Agustí, Carlos Muñoz Labraña, Augusta Valle Taiman, Fabián Andrés Llano, Vanessa Andrea Cubillos Alva, Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd y Liliana del Pilar Escobar Rincón. *Afrontar los pasados controversiales y traumáticos. Aproximaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de la Historia*. Cali: Icesi, Universidad del Valle, 2021.
- International Federation for Public History. «Mapping Public History Projects about COVID 19». Acceso el 7 de junio de 2021. <https://ifph.hypotheses.org/3225>.
- Lemos Moreira, Igor. «Sobre história pública e ensino de história: algumas considerações». *Educação Básica Revista* 3, n.º 2 (2017), 81-96.
- Liddington, Jill. «What is Public History? Publics and Their Pasts, Meanings and Practices». *Oral History* 1, n.º 30 (2002): 83-92.
- Malerba, Jurandir. «Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital». *Revista Brasileira de História* 37, n.º 74 (2017): 1-20.
- Mauad, Ana Maria. «Usos do passado e História pública no Brasil: a trajetória do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense (1982-2017)». *História Crítica* 68 (2018): 27-45.
- Pasamar Azuria, Gonzalo. «Los historiadores y el ‘uso público de la historia’: viejo problema



- y desafío reciente». *Ayer* 49 (2003): 221-248.
- Peiró Martín, Ignacio. «La era de la memoria: reflexiones sobre la historia, la opinión pública y los historiadores». *Memoria y Civilización* 7 (2004): 243-294.
- Pereyra, Carlos. «Historia ¿Para qué?». En *¿Historia para qué?*, Carlos Pereyra et al. México: Siglo XXI, 2000 [1980]: 11-31.
- Pons, Anacleto. *El desorden digital. Guía para historiadores y humanistas*. Madrid: Siglo XXI, 2013.
- Pérez, Amada Carolina y Sebastián Vargas Álvarez. «Historia pública e investigación colaborativa: perspectivas y experiencias para la coyuntura actual colombiana». *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* 46, n.º 1 (2019): 297-329.
- Rivera Cusicanqui, Silvia, «El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia». *Temas Sociales* 11 (1987): 49-64.
- . «Experiencias de montaje creativo: de la historia oral a la imagen en movimiento ¿Quién escribe la historia oral?». *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación* 120 (2012): 14-18.
- Rufer, Mario. «Presentación. Prácticas de archivo: teorías, materialidades, sensibilidades». *Corpus Archivos Virtuales de la Alteridad Americana* 10, n.º 2 (2020): 1-3.
- Samuel, Raphael. *Teatros de la memoria. Pasado y presente de la cultura contemporánea*. Valencia: Publicacions Universitat de València, 2008.
- Torres, Alfonso, Lola Cendales y Mario Peresson. *Los otros también cuentan. Elementos para la recuperación colectiva de la historia*. Bogotá: Dimensión Educativa, 1991.
- Traverso, Enzo. *El pasado, instrucciones de uso. Historia, memoria, política*. Madrid: Marcial Pons, 2017.
- Trouillot, Michel-Rolph. *Silenciando el pasado. El poder y la producción de la Historia*. Granada: Comares, 2017, 17.
- Vargas Álvarez, Sebastián. «Genealogías da história pública na Colômbia: fragmentos de uma prática intelectual». En *História pública e História do Presente*, organizado por Viviane Borges y Rogerio Rosa. São Paulo: Letra & Voz, 2021.
- Walkowitz, Daniel y Lisa Maya Knauer (eds.). «Introduction: Memory, Race, and the Nation in Public Spaces». En *Contested Histories in Public Space. Memory, Race and Nation*, editado por Daniel Walkowitz y Lisa Maya Knauer. London & Durham: Duke University Press, 2009.

# Dossier

## "Prácticas públicas de la historia. Contextos locales, diálogos globales"

### El fuego que arde bajo el mármol: historia y teoría para entender la destrucción de monumentos en el caso de George Floyd

The fire that burns under the marble: history and  
theory to understand the destruction of monuments  
in the case of George Floyd

Recibido: 30 de septiembre de 2020

Aceptado: 11 de mayo de 2021

DOI: 10.22517/25392662.24492

pp. 158-179

**Luis Fernando Contreras Gallegos<sup>1</sup>**

luis.con1705@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1849-0135>

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



<sup>1</sup> Egresado de la Licenciatura en Historia por la Escuela Nacional de Antropología e Historia de México, estudiante de Maestría en Historia en la Universidad Iberoamericana. Docente y colaborador en el Instituto de Investigaciones Estéticas en la Universidad Nacional Autónoma de México para la formación del Fondo Documental Jorge Alberto Manrique.



## Resumen

El reciente asesinato de George Floyd desató una gran cantidad de movilizaciones sociales, dentro de las cuales destaca la destrucción de monumentos. Sin embargo, ¿por qué motivos la agresión de la multitud se canaliza sobre estos espacios de memoria?, y ¿cómo pueden ser leídos dichos gestos de destrucción? Estas dos preguntas son las que atraviesan a este texto. Para darles respuesta, seccionamos el escrito en tres partes. 1. Un recorrido histórico que permita entender quiénes son los confederados y por qué motivos son considerados emblemas del racismo. 2. La coyuntura histórica en la que se dio la proliferación de monumentos confederados y cuáles eran los objetivos de estos monumentos. 3. Una elaboración teórica que permite leer la destrucción de monumentos como un acto participe de una rivalidad entre experiencias de tiempo.

**Palabras clave:** monumento, George Floyd, confederados, experiencia de tiempo, racismo.

## Abstract

The recent assassination of George Floyd unleashed many social mobilizations, among which the destruction of monuments stands out. However, for what reasons is the aggression of the crowd channeled against these memory spaces? and how can such gestures of destruction be read? These two questions are the ones that run through this text. To answer them, we section the writing into three parts. 1. A historical journey that allows us to understand who the Confederates are and for what reasons they are considered emblems of racism. 2. The historical conjuncture in which the proliferation of Confederate monuments occurred and what were the objectives of these monuments. 3. A theoretical elaboration that allows reading the destruction of monuments as an act that participates in a rivalry between experiences of time.

**Keywords:** monument, George Floyd, confederacy, experience of time, racism.

El asesinato de George Floyd generó gran conmoción en los Estados Unidos y en el mundo. Las marchas de solidaridad por su homicidio comenzaron a esparcirse por diferentes geografías. El enojo popular caminó entre las calles de New York, recorrió los espacios urbanos de Sídney, atravesó Estambul, hizo parada en London y continuó por las calles de Berlín. Las expresiones de la ira emergieron en distintos formatos, desde los más pacíficos como el acto artístico que tuvo lugar en Siria por manos del artista Aziz Asmar<sup>1</sup>, quien dibujó un mural en honor a George Floyd tomando por lienzo las ruinas de las paredes bombardeadas por el ejército israelí hasta los actos que, bajo el lente de los medios de comunicación, se presentaron como ejercicios de vandalismo, tal fue el caso de los saqueos ocurridos en las avenidas

1 Joseph Hincks, «In Solidarity and as a Symbol of Global Injustices, a Syrian Artist Painted a Mural to George Floyd on a Bombed Idlib Building», *Time*, 6 de junio de 2020.

comerciales de New York<sup>2</sup>.

Un hecho interesante del asesinato de George Floyd es que dejó en un estado de exposición las lógicas de violencia racial que circulan no solo entre los callejones de Estados Unidos, sino en todo el globo. En Australia se aprovechó la ocasión para denunciar la persistente opresión que sufren las comunidades indígenas; en Francia los eslóganes se dirigían contra las violencias sistemáticas que sufren las personas de color en los suburbios; en Alemania se leían pancartas que gritaban «Germany, you are not innocent»<sup>3</sup>, y en Brasil los hechos sirvieron como punto de apoyo para manifestarse contra las estructuras raciales que sobreviven en el país y que han sido retroalimentadas por el actual presidente Jair Bolsonaro<sup>4</sup>.

Sin embargo, la gramática de las protestas mostró al mundo más de una cara. Lo que aquí nos interesa analizar debido a su peculiar gesto, como al debate que ha generado en los círculos académicos y sociales, es la destrucción y la agresión hacia los monumentos. Estas escenas de destrucción, a partir del acontecimiento de George Floyd, se han hecho presentes no solo en los Estados Unidos, sino que han atravesado el Atlántico y se han acantonado en algunos países europeos con una larga historia de relaciones con el esclavismo.

En los Estados Unidos se vieron las más fuertes movilizaciones sociales que arremetieron contra los monumentos ligados a una visión colonial y esclavista, principalmente aquellos que rememoran a los grandes personajes de la Confederación. Las regiones que más disturbios y destrucción de estatuas tuvieron fueron todas aquellas que se ubican en la parte sur del país; hecho comprensible, pues geográficamente fueron las zonas donde mejor se instaló el esclavismo durante el periodo colonial e incluso después de la independencia.

Es así como las movilizaciones sociales que buscaban desaparecer y destruir a los monumentos confederados se esparcieron rápidamente por Florida, Virginia, Alabama y otros estados más. Sin embargo, también proliferaron los defensores de este pasado, tradición y herencia confederada, tal es el caso del colectivo Virginia Sons of Confederate Veterans<sup>5</sup>. De la misma manera, el exmandatario mayor de los Estados Unidos, Donald Trump, lanzó sobre sus hombros la misión política y social de defender a capa y espada la permanencia de los monumentos, mostrándose así como un paladín que defendía la narrativa del pasado confederado y su espacialidad de la memoria, al grado que él mismo se etiquetó como «un guerrero de la cultura»<sup>6</sup>.

Sin embargo, quedan las preguntas: ¿cómo leer o explicarnos estas rivalidades que ponen en tensión la memoria colectiva sobre el pasado confederado?, ¿por qué una lucha

2 Dominic-Madori Davis, «Shattered storefronts and ‘eat the rich’ graffiti: Photos show the aftermath of destruction in luxury stores that were looted and vandalized during the protests», *Business Insider*, 1 de junio de 2020.

3 Borzou Daragahi, «Why the George Floyd protests went global», *Atlantic Council*, 10 de junio de 2020, acceso el 15 de mayo de 2021, <https://www.atlanticcouncil.org/blogs/new-atlanticist/george-floyd-protests-world-racism/>.

4 Jessie Yeung, «June 7 George Floyd protest news», *CNN*, 8 de junio de 2020.

5 La organización de los hijos de los confederados veteranos nace en 1896 en Richmond, Virginia. El objetivo de asociaciones y colectivos como este fue el de preservar los valores, el coraje y los principios de la lucha confederada. En el caso de este grupo su referente histórico máspreciado es Jefferson Davis.

6 Eugene Scott, «Trump’s ardent defense of Confederate monuments continues as Americans swing the opposite direction», *The Washington Post*, 1 de julio de 2020.

política situada en el presente tiene que incorporar a su agenda algo tan específico como una sanación del pasado? y, no menos importante, ¿por qué este saldar cuentas con el pasado se ha abalanzado contra los emblemas confederados?

### **La esclavitud y los confederados: la historia de un racismo estructural**

Para comenzar a darle respuesta a estas preguntas, hemos decidido elaborar un pequeño recuadro histórico que nos permita entender por qué motivo los confederados y sus símbolos dentro del imaginario popular son representados como imágenes de la supremacía blanca y de la defensa de un pasado marcado por las brechas raciales y la esclavitud. Sin embargo, advertimos que este recorrido no piensa ser demasiado profundo, pues eso podría conducirnos a perder de foco el verdadero objetivo del artículo. Nosotros, por el contrario, nos inclinamos por una revisión superficial que nos permita entender la forma en la que se dio esta construcción del sur y de los confederados como un espacio y unos personajes espejo del racismo y de la desigualdad. Para ello, nos remontamos a un recorrido que va desde la declaración de independencia hasta la guerra de Secesión. Esto nos permitirá comprender la forma histórica en la que se construyeron estas representaciones y como posteriormente quedan encriptadas en los espacios de la memoria.

Si decidimos empezar por el momento que pertenece a la declaración de independencia de los Estados Unidos es porque en dicho periodo, 1776, ya se pueden observar síntomas y circunstancias específicas que van a permitir explicar las diferencias estructurales no únicamente alrededor de los problemas raciales, sino incluso de las divisiones estructurales que van a separar al norte del sur. Independientemente de los motivos que llevaron a la revolución y posteriormente a la independencia de las trece colonias —de entre los cuales se puede contar la guerra de los siete años<sup>7</sup>; el aumento de la imposición fiscal que Jorge III estableció desde 1764, especialmente la ley del timbre que surge en 1765<sup>8</sup>; el empoderamiento de una elite colonial<sup>9</sup>, entre otras cosas—, lo que nos interesa, por el contrario, es señalar dos puntos: 1. Los aspectos demográficos y 2. La organización política y sus posteriores dificultades una vez que se obtuvo la independencia. Asimismo, problematizar la relación de estos puntos con la esclavitud.

En 1776, una vez que se ratifica la declaración de independencia, las colonias norteamericanas tuvieron que atravesar por diversos problemas que se les ponían enfrente para poder progresar como nación. Uno de los mayores obstáculos fue la incertidumbre sobre cómo organizarse políticamente<sup>10</sup>. Había la necesidad de establecer si la organización política tenía que realizarse mediante una unión que homogenizara y centralizara el poder o si, por el contrario, se tenía que proceder hacia una autonomía de los diferentes estados. Así fue como, en

7 Erika Pani, *Historia mínima de Estados Unidos de América* (México: El Colegio de México, 2018), 56.

8 Pani, *Historia mínima de Estados Unidos de América*, 58-60.

9 Adams, *Los Estados Unidos de América* (México: Siglo XXI, 2019), 21.

10 Adams, *Los Estados Unidos de América*, 30.



1781, se definió el primer esfuerzo orquestado entre los 13 estados soberanos<sup>11</sup>: Los Artículos de la Confederación. En ellos, especialmente en el artículo 2, se dictaba que los 13 estados pactantes mantenían su libertad y su independencia para defender las decisiones de gobierno que más conveniente creyeran<sup>12</sup>.

La definición de este nuevo proyecto político, conformado por 13 estados que defendían y mantenían su autonomía, no fue motivo para desvanecer las otras problemáticas que arrastraban desde la guerra de independencia. Uno de los primeros inconvenientes que se tenían era la grande deuda que había sido adquirida para poder combatir a los ingleses, pero también un adeudamiento que era resultado del deseo de querer incorporarse a la escena del capitalismo global del siglo XVIII y XIX. El Congreso, como medida urgente para saldar la deuda, requirió de los estados una cantidad monetaria de 8 millones de dólares<sup>13</sup>. Sin embargo, la cifra no pudo ser recolectada, lo que generó que en 1785 el Congreso ya no tuviera la capacidad de hacerle frente a sus adeudos<sup>14</sup>.

En 1787, el imaginario político de varios de los estados comenzó a replantearse la posibilidad de expeler el entonces pacto de gobierno que otorgaba capacidad de autonomía a los 13 estados. Así pues, comenzó a rondar la idea, principalmente en el norte, de orquestar una nueva organización política que les diera salida a todos estos problemas, de los cuales destacamos dos: la deuda y la esclavitud. Es así como se comenzó a dibujar en el horizonte la posibilidad de un nuevo proyecto que va a ser el de la Unión.

Este nuevo planteamiento político generó fricciones entre los estados del sur y los del norte. En el norte, los estados abrazaban la idea de una disolución de las autonomías para así poder edificar un poder central que tuviera mayor control y capacidad de decisión sobre los problemas de gobierno. En el sur, en cambio, existía un recelo que era generado por los impactos que podría tener la desaparición de las autonomías y el posicionamiento de un poder central. Uno de los mayores temores del sur era que en esa nueva configuración del poder iba a existir la posibilidad de nuevos entramados que seguramente impondrían un desbalance en los cotos de poder de cada estado, lo que otorgaba la posibilidad, según su criterio, de que un territorio ejerciera capacidad de influencia y de sometimiento frente a los otros estados<sup>15</sup>. Asimismo, la principal problemática del sur era que el norte se empeñaba cada vez más en abolir la institución que era más redituable para ellos: el esclavismo<sup>16</sup>.

Para este año, 1787, la demografía había elevado sus números. Ya la cantidad de negros, libres y esclavos se había elevado a 1,5 millones, de los cuales 1,3 millones eran esclavos<sup>17</sup>. La distribución de estos era la siguiente: tres cuartas partes estaban dispersos en los estados del sur y el resto en el norte. Cabe destacar que ninguno de los negros tenía libertades

11 Adams, *Los Estados Unidos de América*, 34.

12 Adams, *Los Estados Unidos de América*, 34.

13 Adams, *Los Estados Unidos de América*, 36.

14 Adams, *Los Estados Unidos de América*, 36.

15 Adams, *Los Estados Unidos de América*, 65.

16 Adams, *Los Estados Unidos de América*, 67.

17 Adams, *Los Estados Unidos de América*, 68-69.

políticas o sociales

Entonces, el proyecto político de la Unión significaba para el sur un potencial golpe mortal para el desarrollo de su economía. Esto no significa que fuera un régimen de producción totalmente dependiente del sistema esclavista, pues tanto en el norte, al igual que el sur, desarrollaron economías híbridas que ponían a convivir la esclavitud junto a procesos industrialización<sup>18</sup>. Sin embargo, las industrializaciones del norte y del sur no tuvieron la misma velocidad y tampoco las mismas temporalidades. El sur, sin ser totalmente dependiente al trabajo de los esclavos, tenía mayores dificultades si esta institución llegaba a desaparecer.

La preocupación del sur por mantener la institución de la esclavitud obedece a su implantación dentro del mercado mundial, sobre todo de una mercancía en específico: el algodón. En 1790 fue la entrada de los estados del sur al circuito de mercado para la producción, distribución y circulación a gran escala de esta mercancía<sup>19</sup>. Años posteriores, en 1795, se da la ratificación para la exportación de algodón rumbo a Inglaterra, esto gracias al Tratado de Jay<sup>20</sup>. De esta manera, los Estados Unidos pasaron de ser un nuevo actor en la producción y distribución de esta fibra a convertirse en uno de los productores más importantes a nivel global. Para la primera década del siglo XIX, los Estados Unidos ya eran el primer distribuidor que surtía algodón a Inglaterra<sup>21</sup>.

Justo por este nuevo papel protagonista en el cultivo y la exportación de algodón, los estados del sur mantenían una actitud negativa frente al proyecto del norte, el cual consistía en abolir la esclavitud y en imponer la Unión. Como recién mencionamos, en el sur existía una mayor dependencia al trabajo de los esclavos, que, aunque no fuera una dependencia total, sí afectaba en caso de desaparecer. La productividad de este cultivo se sostenía, en gran parte, con el sudor de los negros. Es decir, para que el sur pudiera surtir la demanda global de algodón, era necesario defender la existencia de la esclavitud, principalmente porque esta región no estaba aún tan industrializada como el norte<sup>22</sup>.

Otro de los motivos por los que el sur mantuvo un posicionamiento tan agresivo frente al abolicionismo se debe a los factores demográficos. En el sur, como mencionamos líneas arriba, radicaban tres cuartas partes de la población de negros. Liberarlos significaba plantearse la pregunta: ¿Qué se va a hacer con ellos una vez que sean libres? Ante este cuestionamiento aparecían algunas opciones bastantes problemáticas para la mentalidad de ese momento. Integrarlos a la población y darles derechos civiles era algo imposible de pensar, aunque ya existían argumentos que profesaban esta idea<sup>23</sup>. Otra alternativa era regresarlos a África, una opción bastante costosa para su ejecución. El exterminio, tal y como se practicó

18 Anthony E. Kaye, «The Second Slavery: Modernity in the Nineteenth-Century South and the Atlantic World», *The Journal of Southern History* 75, n.º 3 (2009): 627-650.

19 Alan Olmstead y Paul Rhode, «Cotton, slavery, and the new history of capitalism», *Explorations in Economic History* (2017): 1-44

20 Olmstead y Rhode, «Cotton, slavery, and the new history of capitalism», 30.

21 Olmstead y Rhode, «Cotton, slavery, and the new history of capitalism», 37.

22 Pani, *Historia mínima de Estados Unidos de América*, 73.

23 Pani, *Historia mínima de Estados Unidos de América*, 73.

con las comunidades nativas del oeste<sup>24</sup> cuando se les conquistó, también figuró como una alternativa. El mayor temor del sur era que los negros, una vez liberados, idearan abrazar la delincuencia y la vagancia<sup>25</sup>. En resumen, para el sur, la liberación de los esclavos presentaba bastantes aristas y cada una de ellas parecía ser bastante conflictiva.

Ahora, de todos los factores que pudieron haber influido para reconfigurar la percepción de la esclavitud, nos gustaría rescatar de forma puntual a dos de ellos. En primer lugar, está la presión de Inglaterra para abolir a esta institución. El afán de la potencia europea por desmantelar la esclavitud, tanto en su territorio como en Norteamérica, era deudor de una nueva dinámica económica y política en la que la esclavitud y la venta de esclavos dejaron de ser actividades vitales para el desarrollo de la industria inglesa<sup>26</sup>, lo mismo aplicaba para las industrias de los estados del norte. Mantener a un esclavo implicaba otorgarle un sustento, ropa, alimento, etc. Así pues, el trabajo asalariado con el tiempo se presentó como una relación de trabajo mucho más útil y económica<sup>27</sup>. En segundo lugar, existió un despertar religioso<sup>28</sup> que dejó sentir sus ideales en el terreno político y social. Una de las primeras consignas de estos grupos fue la necesidad de eliminar la institución de la esclavitud por considerarla amoral, indignante y perniciosa para los valores que declaraba la constitución de los Estados Unidos<sup>29</sup>. Los principales grupos que se unieron a la cruzada contra la esclavitud fueron aquellos que estaban vinculados a los cuáqueros o también conocidos como «American Friends»<sup>30</sup>.

Así pues, los intentos por defender y abolir la esclavitud no hicieron más que profundizar las diferencias de proyectos políticos que existían entre los estados del norte y los del sur. La animadversión entre estas dos geografías continuó hasta el final de la guerra civil o también conocida como guerra de Secesión. En 1860, los temores de los estados del sur comienzan a volverse realidad. Es en esta fecha cuando queda electo un republicano que tiene tras de sí un fuerte proyecto abolicionista: Abraham Lincoln<sup>31</sup>.

En esta rivalidad entre norte y sur, el oeste terminó por aliarse con los vecinos del norte, ya que sentían que sus intereses estaban más emparentados con dicha región<sup>32</sup>. Ante esta presión y arrinconamiento, por parte de las estrategias del norte, algunos estados del sur optaron por separarse de la Unión y declararse una nación independiente en la que cada estado mantenía su soberanía; de ahí el nombre de «confederados». De todo lo anterior, se derivó que estados como Carolina del Sur, Alabama, Texas, Luisiana, Misisipi, Florida, Virginia y Tennessee decidieran abandonar el proyecto de la unión y ser de los primeros en adscribirse al proyecto de la Confederación.

24 Pani, *Historia mínima de Estados Unidos de América*, 79.

25 Adams, *Los Estados Unidos de América*, 75.

26 Adams, *Los Estados Unidos de América*, 98.

27 Adams, *Los Estados Unidos de América*, 98.

28 Javier Maestro, «El dilema norteamericano. De la esclavitud a la institucionalización de la discriminación racial», *Studia Historica. Historia Contemporánea* n.º 26 (2008): 53-78.

29 Pani, *Historia mínima de Estados Unidos de América*, 85.

30 Louis Billington, «British Humanitarians and American Cotton, 1840-1860», *Journal of American Studies* 11, n.º 3 (2009): 313-334.

31 Pani, *Historia mínima de Estados Unidos de América*, 115.

32 Pani, *Historia mínima de Estados Unidos de América*, 117.

Ante los ataques militares del norte, que en 1862 tienen una importante victoria al tomar la ciudad más importante del sur: Nueva Orleans<sup>33</sup>, el sur esperaba ejecutar una política diplomática del algodón<sup>34</sup>. Esta maniobra intuía que cuando las potencias europeas resintieran la falta de algodón iban a optar por meterse en el conflicto y apoyar la causa confederada. Lo que los estados del sur desconocían era que, en 1862, Europa ya tejía grandes redes comerciales a través del colonialismo oriental; en el caso del algodón podían suplir dicha carencia con sus recursos en Egipto<sup>35</sup>. Por tanto, los estados independientes del sur se ven cada vez más abandonados y acechados por los estados del norte, quienes por su industrialización podían abastecer más rápido a sus hombres de armas y alimentos.

En 1865, con la caída de Richmond, capital confederada, se esfumó por los aires la esperanza de coronar este proyecto político que se le oponía a los intereses de la Unión. A pesar de la derrota, los estados y los fieles a las ideas de la Confederación siguieron la defensa de una bandera que promulgaba los valores de una supremacía blanca y que, justo por esa razón, veían con buenos ojos la existencia de la esclavitud. Además, como observamos en este apartado, el sur resguardaba motivos demográficos, económicos y políticos para establecer una ofensiva contra el abolicionismo.

Una vez reconstruida la unión, tanto en el norte como en el sur, pero con mayor preponderancia en este último, se dictaron leyes segregacionistas que, a pesar de que los negros ya habían conquistado su libertad, les impedían ser totalmente asimilados a la esfera pública. Muestra de ello es la formación de grupos como el Ku Klux Klan o los códigos negros, en los estados del sur. En los Estados Unidos, la imagen de la lucha confederada quedó como una memoria que exaltaba los valores blancos y la defensa de la esclavitud, al igual que las prácticas de la segregación racial. Sin embargo, lo que nos interesa ahora es ofrecer un sondeo sobre cómo esa memoria se injerta en el espacio.

## Los caminos de la memoria y los monumentos confederados

Los monumentos no son simples creaciones decorativas, artísticas o embellecedoras del espacio. El monumento obedece a una lógica social y cultural muy específica que merece ser profundizada. Alois Riegl<sup>36</sup> fue uno de los primeros intelectuales alemanes en tratar de esclarecer el uso y la función del monumento. Según las palabras del autor, estos monolitos sociales lo que pretenden es acentuar hazañas, valores, características y personalidades que buscan perpetrarse en el presente, al igual que conservarse en una onda de tiempo disparada al futuro. Su intención, además, es instruir a las generaciones y que estas introyecten esta carga de valores, enseñanzas o prácticas que el monumento desea transmitir.

La intención de este apartado, al igual que del siguiente, es dar cuenta que estos monu-

33 Pani, *Historia mínima de Estados Unidos de América*, 135.

34 Pani, *Historia mínima de Estados Unidos de América*, 136.

35 Pankaj Mishra, *De las ruinas de los imperios. La rebelión contra occidente y la metamorfosis de Asia* (España: Galaxia Gutenberg, 2015), 123.

36 Alois Riegl, *The Modern Cult of Monuments: Its Character and Its Origin*, *Oppositions* 25 (1982): 20-51.

mentos intencionales, como los llama Riegl, no solo conservan las grandes acciones, hazañas y valores de personajes representativos, sino que también son parte de un engranaje mucho más complejo que pone a funcionar y se dedica a sostener cierta experiencia de tiempo. Así pues, revisemos el proceso y la lógica histórica que acompaña a la colocación y proliferación de monumentos confederados, al igual que la *organización de tiempo* que buscan establecer.

En primer lugar, es necesario dimensionar que para poder entender a cabalidad la colocación de los monumentos confederados es necesario tener en cuenta su relación con la construcción narrativa mejor conocida como «Lost Cause». La interpretación histórica de «La causa perdida» fue una construcción discursiva que buscaba presentar una perspectiva diferente sobre la guerra de Secesión. Más aún, una mirada confederada y sureña sobre el desenvolvimiento de los hechos durante la guerra civil estadounidense<sup>37</sup>.

Esta interpretación confederada sobre el devenir de la guerra buscaba inculcar una visión que enfatizaba el heroísmo y la grandeza de la causa confederada, además de enaltecer a las más prominentes figuras militares del sur. Según su forma de mirar los hechos, la guerra y la discordia geográfica no provino en ningún momento del deseo de abolir la esclavitud. Pues, según esta narrativa histórica, el esclavismo era un sistema de producción económica que era sumamente redituable tanto para el norte como para el sur. Incluso, se menciona que el esclavo era feliz en su condición de sumisión.

Así pues, la versión histórica de «la causa perdida» fue un dispositivo discursivo que sirvió para sobrellevar los sabores amargos de la derrota y para sanar las heridas aún abiertas en las trincheras confederadas. Además, este discurso histórico también sirvió para elogiar los valores, la causa e, incluso, a los soldados afiliados a la lucha confederada. La construcción de la memoria y del pasado sureño necesitó de la dispersión de diferentes instrumentos que fungieran como transmisores de esta visión confederada. Por dicha razón, se desplegaron instrumentos pedagógicos, simbólicos y conmemorativos que ayudaran a construir esta versión de los hechos<sup>38</sup>. Las estrategias empleadas abarcan festejos de fechas significativas, canciones, libros de texto, novelas y, por supuesto, una fuerte campaña de construcción de monumentos<sup>39</sup>.

La mayor parte de los monumentos confederados no solo se levantaron inmediatamente terminada la guerra civil, sino que su aparición empuja distintas temporalidades y obedece a circunstancias históricas que esclarecen su presencia. Es durante los años de recon-

37 Alan T. Nolan, «The Anatomy of the Myth», en *The Myth of the Lost Cause and Civil War History*, ed. Gary Gallaher y Alan Nolan (Estados Unidos: Indiana University Press, 2010), 10-21.

38 Gaines Foster, *Ghosts of the Confederacy* (New York: Oxford University Press, 1988), 158.

39 Cabe recalcar que la memoria y el pasado confederado, bajo la interpretación de «la causa perdida», tuvo un despegue por distintos colectivos que montaron sobre sus hombros esta tarea de construir una perspectiva histórica alterna sobre la guerra civil. En un primer momento fueron las mujeres: esposas, madres, hermanas que se dieron a la tarea de fundar una memoria de sus abatidos en el conflicto. Posteriormente, fueron los grupos de veteranos. Aunado a estos últimos, se unieron los grupos de hijos e hijas de los confederados. Cada uno de estos colectivos coadyuvo mediante festejos, conmemoraciones, difusión de revistas, creación literaria, monumentos y demás, todo para cumplir el propósito de presentar un orden de la memoria que reivindicara la causa sureña. Gilpin Faust, «Altars of Sacrifice: Confederate Women and the Narratives of War», *The Journal of American History* 76, n.º 4 (1990): 1200-1228.



ciliación, que van de 1865 a 1876, que comienzan a proliferar algunos de los más emblemáticos monumentos que homenajean a los grandes hombres y a los grandes momentos de la lucha confederada. El norte, como forma de limar asperezas, estuvo de acuerdo en que el sur librara toda una política de la memoria para enaltecer a sus más importantes personalidades, por ejemplo, a Robert E. Lee<sup>40</sup>.

Estos recorridos de la memoria, encarnados en los monumentos, banderas e incluso nombres de avenidas o escuelas, veneraban a hombres que aparecían ante gran parte de la sociedad como existencias heroicas que representaban valores que había que regresar al presente o, en su defecto, mantener vivos. Valores e ideas que muchas de las veces cruzaban con narrativas raciales y de la supremacía blanca. Tal es el caso del industrial sureño Julian Carr, quien, en 1913, tras una ceremonia que inauguraba un monumento confederado, mencionó vehementemente que había que admirar al pasado confederado, pues habían luchado por cuatro años para defender sus ideales, pero, sobre todo, por haber defendido la supremacía de la raza anglosajona<sup>41</sup>.

La construcción sistemática de estos monumentos no fue solo el compaginar el pasado con el presente debido a un afán melancólico de venerar un tiempo perdido. Las memorias de bronce, mármol, caliza y alabastro no se limitaban a honrar a los muertos, pues su labor también cumplía un rol importante en los objetivos y en las intenciones del presente, principalmente en los proyectos de la supremacía blanca. Así pues, los monumentos no son materialidades que protegen a un pasado petrificado, sino que en ellos siempre se estratifican complejos temporales que los vuelven superficies cargadas de tiempo(s). Dicho de otra manera, estos monumentos respondían a un proyecto de colonización espacial que, a través del uso del pasado, potencializaba la agenda del presente y cimentaba los caminos de los días del mañana.

La colocación de estos espacios de memoria, entonces, respondían a una agenda y a una lucha de valores que se disputaban el presente, el pasado y el futuro. Aquí una serie de políticas que molestaron a los supremacistas blancos y que se empeñaron en suprimir: durante 1865, a través de la 13.<sup>a</sup> enmienda constitucional, se daba punto final a la esclavitud y se declaraba su abolición<sup>42</sup>. Posteriormente, en 1868, la 14.<sup>a</sup> enmienda constitucional declaraba de manera oficial la ciudadanía de todas las personas afroamericanas, este fue un paso importante ya que se logró la igualdad ante la ley y una seguridad jurídica de la que antes estaban desposeídos<sup>43</sup>. Por último, la 15.<sup>a</sup> enmienda constitucional emitió el derecho al voto para todos los ciudadanos; gesto jurídico que incorpora a las voces soterradas de los negros para participar en las decisiones de la vida pública.

Sin embargo, a pesar del abolicionismo, los grupos de supremacía blanca se encarga-

40 William Fitzhugh Brundage, «I've studied the history of Confederate memorials. Here's what to do about them», *Vox*, 18 de agosto de 2017, acceso el 15 mayo de 2021, <https://www.vox.com/the-big-idea/2017/8/18/16165160/confederate-monuments-history-charlottesville-white-supremacy>

41 Fitzhugh Brundage, «I've studied the history of Confederate memorials. Here's what to do about them».

42 Maestro, «El dilema norteamericano. De la esclavitud a la institucionalización de la discriminación racial», 65.

43 Maestro, «El dilema norteamericano. De la esclavitud a la institucionalización de la discriminación racial», 65.

ron de combatir dichas remodelaciones jurídicas y sociales, ya sea por la vía de las instituciones, como fue el caso del presidente Andrew Johnson, quien eximió a todos los esclavistas<sup>44</sup>, o por vías ilegales y clandestinas, como la formación del grupo paramilitar conocido como el Ku Klux Klan, quienes desde 1866 hostigaron a las comunidades negras para asegurar las segregaciones raciales y los valores de la supremacía blanca.

Así pues, la multiplicación de monumentos tuvo lugar en una coyuntura política y social en la que las comunidades negras empezaron a ganar terreno en la esfera social, pero también es un momento en el que grupos y disposiciones jurídicas se encargaron de velar por los viejos valores de la supremacía blanca y defender la distribución racial del espacio. El periodo de tiempo en el que los monumentos confederados comienzan a ser abundantes va desde el periodo de reconstrucción hasta las fechas en las que terminan las leyes de Jim Crow,<sup>45</sup> en 1965<sup>46</sup>.

En su mayoría, estos monumentos fueron financiados por los propios herederos e hijos de los soldados confederados. Por ejemplo, el grupo conocido como United Daughters of the Confederacy, de 1900 a 1921, se montó a la tarea de colocar numerosos monumentos que permitieran que las nuevas generaciones conocieran y defendieran los valores confederados de sus antepasados<sup>47</sup>. De hecho, la tarea de grupos como este no se limitó al emplazamiento de monumentos con la intencionalidad de instruir a las generaciones futuras y presentes, su trabajo sobre las narrativas del pasado también se aplicó hacia los libros de texto. Ellas rechazaban toda visión de la historia que colocara a la esclavitud como la propulsora de la guerra civil; asimismo, elogiaban las acciones de grupos como el KKK<sup>48</sup>.

De 1920 a 1940 se dio una segunda oleada de monumentos<sup>49</sup> confederados que se esparció por todos los Estados Unidos, especialmente en el sur. El periodo de instalación de estos espacios de la memoria no es casual ni arbitrario. Es justo en ese lapso que la comunidad negra daba una fuerte lucha para poder conquistar sus derechos que aún estaban en entredicho<sup>50</sup>. Además, es en ese mismo periodo que se observa todo un florecimiento de creatividad

44 Maestro, «El dilema norteamericano. De la esclavitud a la institucionalización de la discriminación racial», 66.

45 Jim Crow fue un personaje que caricaturizaba a los hombres negros, el actor que lo llevaba a cabo era Thomas Dartmouth Rice. La sátira se volvió tan popular que el nombre Jim Crow fue ocupado de forma despectiva para referirse a los negros. De 1870 a 1965 estuvieron en funcionamiento diversas medidas segregacionistas que imponían una separación espacial entre blancos y negros, mismas que se ratificaron como «leyes de Jim Crow». La medida primero se implementó en el transporte público y en las escuelas. Sin embargo, posteriormente la segregación incorporó nuevos espacios y otras prácticas: restaurantes, barrios, cementerios, etc.

46 Los monumentos confederados siguieron replicándose en fechas posteriores a 1965. Sin embargo, es en ese lapso, que va desde la reconstrucción hasta el termino de las leyes de Jim Crow, donde se va a poder observar una rápida y fuerte proliferación de monumentos. Travis Timmerman, «A Case for Removing Confederate Monuments», en *Ethics, Left and Right: The Moral Issues that Divide Us*, coord. por Bob Fisher (New York: Oxford University Press, 2020), 513-522.

47 Travis Timmerman, «A Case for Removing Confederate Monuments».

48 Ryan Best, «Confederate Statues Were Never Really About Preserving History», *FiveThirtyEight*, acceso el 14 de septiembre de 2020, <https://projects.fivethirtyeight.com/confederate-statues/>

49 La primera oleada de monumentos confederados se da inmediatamente termina la guerra de Secesión. Las esposas, hijas, hijos y familiares de los soldados invirtieron dinero para la colocación de monumentos y que estos sirvieran para honrar la memoria y la causa de sus muertos. La segunda oleada de monumentos puede ubicarse desde inicios de la guerra hispanoamericana en 1898, hasta finales de las leyes Jim Crow.

50 Best, «Confederate Statues Were Never Really About Preserving History».

afroamericana que empieza a impactar en la cultura americana, especialmente en la literatura y en la música<sup>51</sup>.

La historiadora Jane Dailey, debido a todo lo anterior, demuestra que los monumentos confederados, que comenzaron a proliferar en ese espacio de veinte años, eran una forma de intimidación que buscaba tener a raya a todos esos colectivos de negros que deseaban tener mayor participación en la vida pública y obtener mayores derechos<sup>52</sup>. Era una forma metafórica de recordarles el dolor que habían pasado y las concepciones de inferioridad que los supremacistas tenían sobre ellos<sup>53</sup>. No es gratuito que muchos de estos memoriales se hayan colocado frente a los juzgados<sup>54</sup> en los que la comunidad negra iba a reclamar sus derechos de ciudadanos. Las figuras de Robert E. Lee o de algún soldado confederado eran solamente una de las tantas formas de decirles que no iban a permitir que dislocaran estas fronteras raciales. El monumento confederado pasó así de ser una conmemoración a una huella que buscaba dejar bien claro el orden de las relaciones de poder.

## Los monumentos y el sentido de la historia

A continuación, lo que nos interesa contestar es: ¿Cómo explicamos la rivalidad que existe sobre el pasado confederado y sus representaciones encarnadas en los monumentos?, ¿por qué estas luchas en el presente tienen que acudir al pasado para poder mover el rumbo de su agenda?, ¿cómo podemos leer teóricamente estos gestos? Para ello, regresamos a los datos que dimos en el primer apartado. Pudimos observar que hay más de un tipo de posicionamiento: 1. Un posicionamiento que se aboca a la destrucción de los monumentos, pues en ellos subyace una trama social que responde a una visión y a una pragmática atravesada por el racismo y por la segregación. 2. Un posicionamiento que defiende la conservación de los monumentos, debido a que ellos son parte de la memoria del país y del pasado colectivo, además de que detrás de ellos, según estas opiniones, hay mucho más que el simple racismo. 3. Posiciones como las de Dylann Roof<sup>55</sup>, quien ven en los monumentos una tradición racista que se tiene que perpetuar por todos los tiempos.

Para comenzar a dar respuesta a este laberinto de problemáticas, vamos a tomar por referente tres conceptos que nos van a servir de guías para el entendimiento de estos gestos de destrucción y también para explicar estas rivalidades que disputan la permanencia o la erradicación de monumentos. Dichos conceptos son los de *narración histórica*, *cultura* y *sentido del tiempo*.

51 Maestro, «El dilema norteamericano. De la esclavitud a la institucionalización de la discriminación racial», 77.

52 Best, «Confederate Statues Were Never Really About Preserving History».

53 Best, «Confederate Statues Were Never Really About Preserving History».

54 Solo por mencionar un ejemplo: mientras las leyes de Jim Crow se mantenían vigentes, dentro del capitolio de Virginia se erigieron bustos y monumentos tanto de Robert E. Lee como de otros generales confederados, por ejemplo, Stonewall Jackson.

55 El caso de Dylann Roof es un caso de un joven que el 17 de junio de 2015 entró a la iglesia de Charleston y mató a nueve personas afroamericanas. El joven, minutos antes de perpetrar el crimen, había escrito un texto que buscaba disparar una guerra racial.

Rüsen nos menciona que la cultura es la matriz hermenéutica encargada de dotar a los individuos de sentido práctico. La cultura aquí no debe entenderse como la antítesis de la naturaleza y tampoco como las simbolizaciones comunes que se ubican en una comunidad o en un territorio. Para Rüsen, la cultura es una dimensión práctica de la vida humana<sup>56</sup>; es a través de ella que nosotros somos capaces de interpretar al mundo y, debido a eso, a actuar sobre el mismo. Así pues, las colectividades y los individuos solo pueden orientarse prácticamente en la medida que existe una interpretación por detrás. Entonces, la cultura pasa a ser una productora de sentido que nos permite interpretar y orientarnos en el exterior, el interior y también generar experiencias de tiempo. Las interpretaciones y las simbolizaciones resultado de la cultura van a convertirse en la brújula de las acciones colectivas e individuales.

Lo histórico, meditándolo a partir de la cultura, según como la entiende Rüsen, es una simbolización del tiempo que termina por desdoblar ante los individuos una experiencia que le da sentido al pasado, presente y futuro. Las formas en las que la cultura ejecuta estas operaciones de sentido en el tiempo son cuatro principalmente. 1. Percepción: es la exploración de los cambios temporales en una escala tanto interna (individual) como externa (colectiva) 2. Interpretación: es la forma en la que dotamos de sentido a los hechos del pasado. En este mismo punto, los hechos pretéritos son simbolizados a partir de las normatividades del presente. 3. Orientación: es una brújula histórica que pretende que los hechos del pasado sean guías en las acciones del presente y así conquistar objetivos para el futuro. 4. Motivación: determinar las voluntades y conducir las emociones a través de una formación de sentido que esté atraído por objetivos<sup>57</sup>.

La intercomunicación entre estos cuatro apartados tiene por resultado la simbolización o la experimentación del tiempo histórico. Amén de lo anterior, el tiempo histórico no tiene que ver exclusivamente con el pasado, sino que, como observamos, es la producción de una imagen pretérita a partir de las normatividades del presente y con un uso práctico que sirva para conquistar un futuro.

Sin embargo, entre la cultura —las claves interpretativas a través de las cuales nos orientamos para actuar— y la simbolización del tiempo subyace un espacio que no hemos analizado: la narración. Esta es la que permite asentar el camino que va de la cultura al sentido del tiempo; es el punto medio que vuelve la operación posible. Por narración no nos circunscribimos a la escritura de la historia o a la operación historiográfica (se le incluye, más no se cierra en ella), sino que abarcamos un amplio abanico de actuaciones y gestos que colaboran y se incluyen en esto que nombramos narrativa: el rumor, las ceremonias, los rituales, los medios de comunicación y también los monumentos. Siguiendo a Ricoeur, la experiencia del tiempo siempre necesita de un *otro*, nunca se da en soledad, siempre necesita de dispositivos que la actualicen y que le aseguren una supervivencia<sup>58</sup>. En el caso de este artículo, el monumento es ese otro que actualiza cierta experiencia de tiempo.

56 Jörn Rüsen, «Sense of History: What does it mean?», en *Making Sense of History*, coord. Por Jörn Rüsen (Estados Unidos: Berghahn Books, 2006), 40-64.

57 Rüsen, «Sense of History: What does it mean?», 49.

58 Paul Ricoeur, «Memory-Forgetting-History», en *Making Sense of History*, coord. por Jörn Rüsen (Estados Unidos: Berghahn Books, 2006), 9-20.

Por otra parte, aunque la cultura mediante la narración cumpla con una producción de sentido que da los parámetros interpretativos para orientarse prácticamente en la vida, además de generar una experiencia temporal que se introyecta en los sujetos, ello no tiene que significar que exista una interpretación, narración o sentido monopólico que atraviese de manera total a todos los individuos. Incluso, cuando existe una cultura hegemónica que pretende producir sentidos y experiencias de tiempo que sirvan para la legitimación de sus intereses, el intento siempre resulta fallido. Hoy día, la historia, la antropología e incluso el psicoanálisis nos han enseñado que todo lenguaje que se quiera colocar en una posición dominante siempre va a tropezar con la agencia de los sujetos sociales. El sentido busca ser global pero los individuos siempre lo están practicando, es decir, continuamente lo bifurcan y lo fragmentan en múltiples experiencias que ya no se limitan a este centro de poder. En el caso de la narración sucede lo mismo: no hay una narrativa definitiva, sino múltiples narrativas que interactúan conflictúan y rivalizan en la esfera pública<sup>59</sup>. Cada una de estas narrativas está cargada de diferentes intereses, objetivos y experiencias de tiempo.

La narrativa histórica, regresando a Rüsen, tiene más de una forma de generar sentido alrededor de las experiencias de tiempo, pues, como recién mencionamos, no existe experiencia definitiva, sino múltiples sentidos y experiencias que continuamente se interpelan y rivalizan. Por ello, la tipología de la narrativa histórica, de acuerdo con su función general de generar sentido, experiencia del tiempo y orientación práctica, se dividiría en cuatro apartados: tradicional, ejemplar, crítica y genética. Nosotros nos vamos a enfocar solo en las tres primeras<sup>60</sup>.

En la narrativa histórica *tradicional* son los valores perennes, antiguos y eternos los que marcan una herencia que es necesario conservar para mantener la estabilidad y la salud del tiempo presente. De igual manera, es imperioso velar por la permanencia de estas tradiciones para así mantener certezas y seguridades en el futuro. El sentido del tiempo en la narrativa tradicional es un tiempo eterno, continuo que debe actuar para defender el orden antiguo de las cosas. Casi siempre se ocupa este tipo de narrativa para legitimar o amparar poderes establecidos<sup>61</sup>.

La mayoría de las veces, la narrativa histórica tradicional necesita reforzarse de otros tipos de narrativas que la auxilien en su tarea de perpetuarse. Es justo en ese objetivo que entra en escena la narrativa *ejemplar*. Para que los méritos, valores y comportamientos que defiende y necesita la narrativa tradicional no floten en una mera abstracción se necesita aterrizarlos en imágenes o figuras concretas que sirvan como ejemplo de vida. La narrativa ejemplar, bajo esta consigna, produce puntos de anclaje que permitan otorgar en el presente un abanico de valores y de acciones que se convierten en casos ejemplares para conducir la vida práctica del presente y también del futuro. La experiencia del tiempo ejemplar, justo por su trabazón con la narrativa tradicional, se muestra como una figura lineal que, a través de casos del pasado, debe dotar de orientación a las actuaciones del presente y conducir hacia un

59 Ricoeur, «Memory-Forgetting-History», 11.

60 Jörn Rüsen, «Historical Narration: Foundation, Types, Reason», *History and Theory* 26, n.º 4 (2008): 87-97.

61 Rüsen, «Historical Narration: Foundation, Types, Reason», 90.

futuro que sostenga esos *mismos* valores<sup>62</sup>.

La narrativa *crítica*, por el contrario, es aquella que rompe con los patrones, costumbres, leyes y experiencias que son generadas por las narrativas tradicionales y ejemplares. La narrativa crítica pone en crisis la experiencia y la situación del presente. Asimismo, cuestiona las experiencias de tiempo que están a la merced de las condiciones actuales. Es por ello por lo que la narrativa crítica pone de cabeza a los flujos temporales que van del pasado al futuro y viceversa. La narrativa crítica busca dismantelar los *contínuums* tradicionales para así lograr la construcción de nuevas experiencias de tiempo que sirvan para consolidar futuros horizontes atravesados por marcos de vida más equitativos. En otras palabras, son contrahistorias, ya que para construir primero arremeten contra los saberes y las imágenes de tiempo ya establecidas<sup>63</sup>.

Por último, las narrativas *genéticas* son todas aquellas que tratan de darle dirección a las sociedades ante los cambios que se generan alrededor de lo individual y también de lo colectivo. La experiencia temporal de este tipo de narrativa tiene por característica que no rehúye del cambio, tampoco de las alteraciones sociales. Al contrario, contempla la vida colectiva como una dinámica que tiene en su núcleo el desdoblamiento continuo de factores que generan alteraciones en el ritmo temporal<sup>64</sup>.

Rüsen menciona que de las cuatro narrativas recién expuestas no se puede hablar de una sola que prevalezca sobre todas las demás. Tampoco quiere decir que en todo el barullo social tenga que existir una sola narrativa y ninguna más. Como lo mencionamos líneas arriba, estas narrativas interactúan, tienen cruces y también rivalizan. Sin embargo, según el filósofo alemán, existe un estilo de progresión natural entre las propias narrativas: él menciona que hay un tránsito entre la narrativa tradicional, ejemplar y genética. Es decir, cada una de estas narraciones se complementa. Por el contrario, la narrativa crítica es la que irrumpe para dislocar a las tres anteriores. Es la crítica la que fractura los flujos tradicionales de tiempo y abre los canales para conquistar otro tipo de percepción entre pasado, presente y futuro.

¿Cómo usar este bagaje teórico para el entendimiento de la destrucción de los monumentos? La destrucción de los monumentos, en vista de todo lo anterior, no puede ser considerada tan fácilmente como un acto vandálico que busca afectar a la comunidad en un momento de ira; tampoco debe entenderse como un anacronismo torpe que desconoce el pasado y que, debido a esa ignorancia del contexto, juzga a los personajes del pasado con los valores del presente. Cada una de estas respuestas, y otras tantas, forman parte de resoluciones sencillas que no se atreven a mirar la complejidad que existe por detrás del acto. Por el contrario, nosotros quisiéramos proponer una lectura que permita pensar la destrucción de monumentos como parte de distintos episodios políticos que se caracterizan por la rivalidad de experiencias temporales y, por tanto, de narrativas históricas que batallan en la esfera pública.

62 Rüsen, «Historical Narration: Foundation, Types, Reason», 90.

63 Rüsen, «Historical Narration: Foundation, Types, Reason», 90.

64 Rüsen, «Historical Narration: Foundation, Types, Reason», 90.



Tal y como se dijo al inicio de este apartado, la cultura juega un papel clave para la orientación práctica de los sujetos sociales. Sin embargo, dentro de la cultura existen distintos agenciamientos que se encargan de simbolizar la realidad y el tiempo de forma diferente. En el caso de los monumentos confederados y su relación con los colectivos que los defienden, específicamente con los supremacistas blancos, existe una narrativa tradicional que produce una experiencia de tiempo muy precisa. Estos individuos y comunidades se pliegan a una identidad que se construye por una simbolización del tiempo que se engrana en una perspectiva particular del pasado, presente y futuro.

El pasado que dota a estos supremacistas de una orientación práctica es el pasado segregacionista, racista de la Confederación y de los intentos que esta dio para defender y preservar la institución de la esclavitud. No obstante, hay que tener cuidado de no establecer linealidades: el pasado pone parte de los cimientos para generar interpretaciones que orienten prácticamente a los sujetos durante el presente, y el presente impone sus normatividades para seleccionar un pasado que oriente prácticamente a los sujetos para llegar a un futuro. Es decir, es una relación dialéctica en la que los tiempos se construyen mutuamente.

El uso del espacio, en este caso encarnado en los monumentos, es una estrategia que sirve para representar y construir un pasado, al igual que para generar una tradición social del tiempo. En pocas palabras, no puede darse experiencia temporal que no recurra al *place-making*, es decir, a la generación de un espacio instrumental que ayude a construir esta perspectiva tradicional<sup>65</sup>. Más aún, las identidades siempre se producen, en parte, por la interferencia de mecanismos espaciales que funcionan como generadores de identidad<sup>66</sup> a través de toda una semiótica del espacio<sup>67</sup>.

Si estos monumentos son parte de un sentido tradicional del tiempo es porque forman parte de un conglomerado de dispositivos narrativos que se encargan de mantener *vivo* un pasado que dota a los actores de una orientación práctica cargada de valores atravesados por los intereses y objetivos de la supremacía blanca. Al mismo tiempo, si estos monumentos sirven para seleccionar y mantener viva la imagen del racismo de la guerra civil y la Confederación es debido a que su contexto presente los enmarca en una agenda que empata con esos valores y prácticas raciales. Esto no quiere decir que el racismo del presente sea el mismo de hace cien años, sino que la normatividad y los objetivos del presente encuentran un apoyo de legitimación para sobrevivir en un futuro una vez que se anclan y vinculan a esta imagen del pasado. Mencionamos que, según Rüsen, las narrativas y experiencias de tiempo tradicional se caracterizan por el afán en perpetrar las reglas, costumbres y prácticas por un tiempo indefinido en una linealidad ininterrumpida. Estos colectivos de supremacistas, por tanto, tienen una necesidad vehemente de defender los monumentos, pues son parte de la narrativa que diseña su experiencia temporal; son estos monumentos los que encarnan los valores máximos que deben permanecer durante toda la eternidad. Vulnear los monumentos es atacar a parte

65 Keith Basso, *Wisdom Sits in Places: Landscape and Language Among the Western Apache* (Albuquerque: University of New México Press, 1996), 101.

66 Angela K. Martin, «The Practice of Identity and an Irish Sense of Place», *Gender, Place & Culture journal* 4 (1997): 89-114.

67 Maurice Halbwachs, *La memoria colectiva* (Argentina: Miño y Davila Editores, 2010), 171-197.

de los dispositivos narrativos encargados de dotarlos de sentido práctico, de identidad y de sentido de tiempo entre pasado, presente y futuro.

La narrativa y el sentido de tiempo ejemplar, tal como mencionamos anteriormente, solo son un complemento que opera para potencializar los efectos de las narrativas y las experiencias temporales elaboradas por las estrategias de la narración tradicional. El uso de personajes emblemáticos como Robert E. Lee u otros confederados sirve para tornar visibles las acciones de los grandes hombres y cómo estas deben ser emuladas en los firmamentos del presente. Por ejemplo, líneas arriba, mencionamos al colectivo United Daughters of the Confederacy, quienes se valían de los monumentos como un arma pedagógica que tenía por finalidad instruir las generaciones del presente y las del futuro. La aplicación de estas reglas, valores y conductas de hombres ilustres se efectúan con el propósito de perpetrar y extender las experiencias temporales conquistadas por la tradición.

Las narrativas críticas, por el contrario, son las que hacen estallar a las narrativas tradicionales y ejemplares. La destrucción de los monumentos confederados por movimientos como Black Lives Matter es un gesto metafórico de narrativas y experiencias temporales críticas que buscan negar las fuerzas de los valores, tradiciones, costumbres e imaginarios que continuamente perpetran prácticas de segregación y de racismo. Esto de ninguna forma quiere decir que los monumentos sean los culpables por la existencia estructural de una violencia racial. Tampoco quiere decir que la destrucción de los monumentos erradique la segregación y la violencia endémica. Jamás hemos querido sostener algo similar. Como dijo el alcalde de Virginia, la remoción de los monumentos no va a terminar con el problema, solo es un pequeño paso en una lucha que tiene un camino extenso por recorrer. Asimismo, al inicio mencionamos el argumento del gobernador, quien decía que ya era hora de mirar al futuro y por ello se tenía que maniobrar cambios en el pasado<sup>68</sup>.

El sentido de la destrucción de monumentos debe inscribirse en una lucha multidimensional por producir *otra experiencia de tiempo* que no tenga por base una tradición y una ejemplaridad atravesada por una gama de intencionalidades violentas y raciales. Estos grupos, como Black Lives Matter<sup>69</sup> y otros más, cuestionan el pasado a partir de un proyecto presente que busca abrir la posibilidad de *otros* futuros posibles. Uno de los activistas del movimiento menciona que a los jóvenes negros se les ha robado el futuro y que las acciones que toman deben ser leídas como un intento por volver a tomar ese futuro y construir un mundo en el que las vidas negras sean vidas que también merecen vivir<sup>70</sup>. Por tanto, la destrucción

68 Alisha Ebrahimji, «Confederate statues are coming down following George Floyd's death. Here's what we know», CNN, 1 de julio de 2020, acceso el 15 de mayo de 2021, <https://edition.cnn.com/2020/06/09/us/confederate-statues-removed-george-floyd-trnd/index.html>

69 Black Lives Matter es una organización civil que nace en 2013, las fundadoras del proyecto fueron tres mujeres afroamericanas de nombre: Alicia Garza, Patrisse Cullors y Opal Tometi. El proyecto surge después de que se le diera absolución a George Zimmerman, asesino del joven afroamericano Trayvon Martin. El movimiento cobra más fuerza en 2014 después de que en Missouri asesinaran a Michael Brown y en New York a Eric Garner. Uno de los principales objetivos del movimiento es denunciar la brutalidad policiaca que arremete contra las poblaciones negras y los continuos ejercicios de racismo que aún perduran en Estados Unidos y otras partes del mundo.

70 Keeanga-Yamahatta, Taylor, *Un destello de libertad: de Black Lives Matter a la liberación negra* (España: Traficantes de sueños, 2017), 157.

de estos símbolos confederados no puede descifrarse sin estas tácticas presentes que buscan conquistar *otro* tipo de futuros y luchar por la vida.

Para estos colectivos, la remoción y la destrucción de los monumentos se sostiene en la tarea de debilitar las orientaciones prácticas que nutren a muchos de los grupos de supremacía blanca: individuos que toman por referente la bandera confederada, al KKK o a los viejos esclavistas del sur para defender y legitimar las segregaciones actuales. Es decir, la segregación y la violencia racial del presente continuamente reaviva estas imágenes del pasado y viceversa, el pasado continuamente legitima las acciones del presente para así prolongarlas a un futuro. Las narrativas críticas lo que buscan es dislocar este *continuum*. La destrucción de monumentos, asimismo, puede leerse como un momento de aceleración en el que la sociedad renegocia<sup>71</sup> ese pasado tradicional y genera el momento para la generación de un nuevo *orden de memoria y de tiempo*. La destrucción de lo viejo para el nacimiento de lo nuevo<sup>72</sup>.

Debido a ese cuestionamiento de una experiencia temporal tradicional y ejemplar, las narrativas críticas problematizan la permanencia de los monumentos, pues ellos son la metáfora espacial de las experiencias de tiempo tradicional. En realidad, entonces, se problematiza una experiencia de tiempo. El cuestionamiento no es solo hacia los monumentos, sino que también incluye a las leyes de la ciudad, el acceso a ciertos espacios que aún están vetados para los negros como escuelas y trabajos, etc. Insistimos, es una lucha multidimensional y los monumentos son solo una fracción.

Dicho de otra manera, y como forma de hipótesis, las narraciones y las experiencias de tiempo no solo se encarnan en las mentalidades colectivas e individuales; tampoco se limitan a plasmarse y orientar a las prácticas, gestos, intereses, etc. Las experiencias del tiempo tienen por necesidad el producir un orden espacial que sirva para su desdoblamiento y para su propia actualización. Algunas de estas narrativas y experiencias temporales tienen mejores oportunidades de acantonarse en el espacio público y la esfera social para así resguardar, replicar y producir imágenes del pasado que sirvan para legitimar o nutrir los intereses del presente y abrir los caminos al futuro.

Así pues, el orden espacial que se construye para favorecer y defender estas narrativas tradicionales tiene por característica el ser hostil con otro tipo de memorias o con otro tipo de experiencias temporales. Esto no quiere decir que sean espacios, narrativas y experiencias definitivas, pues las irrupciones críticas son muestra de cómo la tradición, las leyes y la ejemplaridad pueden ser dislocadas para configurar nuevas relaciones con el tiempo y con el espacio. Sin embargo, las narrativas tradicionales siempre van a hacer lo posible para que esas otras experiencias de tiempo sean eyectadas del espacio. Por ejemplo, en 2014, en Ferguson, un policía asesina a un afroamericano de nombre Michael Brown. Junto al cuerpo, abandonado en la acera por horas, los vecinos de la comunidad empezaron un homenaje al hombre abatido: colocaron algunas de sus pertenencias significativas, fotografías, cartas, etc. La res-

71 Stuart Hall, «Encoding/Decoding», en *Media and Cultural Studies*, editado por Meenakshi Giri Durham y Douglas M. Kellner (UK: Blackwell publishing, 2001) :163-174.

72 Dario Gamboni, *The Destruction of Art: Iconoclasm and Vandalism since the French Revolution* (New York: Reaktion Books, 2013), 63.

puesta de los policías fue destruir el memorial con un camión. El memorial fue nuevamente instalado y las autoridades nuevamente lo derribaron con el mismo camión. Las memorias afroamericanas no tienen lugar en el espacio. Es más, las muertes de negros en los Estados Unidos pasan a olvidarse gracias a un enorme papeleo y a un asfixiante proceso burocrático que termina por hundir los crímenes en los campos del olvido<sup>73</sup>.

Así como los negros son aplastados o expulsados del espacio, lo mismo puede decirse de los latinos, musulmanes, gays, trans, queer, pobres, etc. Cada uno de estos grupos minoritarios son violentados por las narrativas tradicionales y ejemplares. Las experiencias del tiempo de las que son víctimas tienen la cualidad de perpetrar prácticas de violencia, segregación, desigualdad, odio, etc. Las narrativas críticas, en cambio, son las que interrumpen esta continuidad y fracturan el orden espacial, al igual que el orden del tiempo. Las experiencias críticas del tiempo, en parte, nacen de la necesidad de justicia y del deseo de conquistar otros mundos posibles en los que podamos redimir incluso a todos los olvidados. Así pues, la destrucción de monumentos es el resultado de sentidos críticos del tiempo que buscan ajusticiar el pasado, el presente y el futuro. Y este tipo de lucha no puede dejar de lado el cuestionamiento de las narrativas tradicionales y las metáforas espaciales que las nutren, en este caso los monumentos.

## Conclusión

En conclusión, fueron cuatro los puntos principales. 1. En primer lugar, cómo el evento del asesinato de George Floyd desató una serie de movimientos sociales que arremetieron contra los monumentos y las estatuas que tienen un vínculo histórico con el esclavismo o con las prácticas de segregación racial. En el caso de los Estados Unidos, el ataque se dirigió, en su gran mayoría, hacia los monumentos confederados. 2. En segundo lugar, el hecho de atacar la memoria de los confederados obedece a todo un largo proceso histórico en el que el sur defendió con fiereza la existencia y la permanencia de la esclavitud y de la inferioridad de los negros. Es debido a ese mismo proceso histórico que el sur y los confederados quedan cristalizados como una memoria y una imagen de la supremacía blanca. Para no caer en descontextualizaciones, mencionamos que dicha postura a favor de la esclavitud obedecía a cuestiones económicas, culturales y demográficas. 3. Posteriormente, trazamos un mapa con el objetivo de volver visible que la proliferación de monumentos confederados, desde inicios de la reconstrucción hasta el final de las leyes de Jim Crow, tenía una intencionalidad de intimidación hacia las comunidades negras. Esta multiplicación de monumentos llegó justo en el momento en el que los negros buscaban conquistar sus derechos, pero también es el momento en el que mayor asedio sintieron. Las representaciones confederadas, entonces, buscaban intimidar y también conectar en el presente con las agendas de supremacía blanca y defender el orden de los valores segregacionistas y racistas. Así pues, el monumento, además de ser un lugar de memoria, era un emplazamiento que buscaba mantener y expresar el orden de las relaciones de poder. Gran parte de los monumentos confederados deben su colocación a estas experiencias de tiempo tradicionales que pretendían mantener las estructuras y las prácticas

73 Taylor, *Un destello de libertad...*, 73.

raciales y desiguales. 4. Por último, acompañándonos de Rüsen y de su tipología de narrativas tradicionales, ejemplares y críticas, argumentamos la hipótesis de que la destrucción de monumentos, a manos de movimientos sociales como Black lives matter, no debe caer en críticas simplistas de vandalismo o de un anacronismo en el que supuestamente el error es juzgar las imágenes del pasado a través de los valores y las luchas del presente.

Por el contrario, la destrucción de monumentos debe ser un gesto dimensionado dentro de una rivalidad entre experiencias de tiempo. Es decir, el monumento se convierte en un dispositivo instrumental que sirve para sostener a ciertas simbolizaciones del tiempo. En el caso de los supremacistas, este emplazamiento es tomado para abrazar una imagen del pasado, atravesada por valores raciales y de exclusión, y así tener una orientación práctica en el presente para posteriormente conquistar un futuro en el que dichos valores imperen. Estas experiencias de tiempo tradicionales, que se valen del monumento y lo toman de instrumento, tienen la característica de poner en juego una trama temporal que se define por una linealidad eterna e ininterrumpida en la que deben prevalecer los valores y las prácticas tradicionales, en este caso las del racismo. El monumento es efecto y sostén de las experiencias de tiempo tradicionales y ejemplares, las cuales se niegan a cualquier modificación en las prácticas y en los modos de relación con el pasado, presente y futuro.

Por el contrario, la narrativa crítica desdobra una experiencia de tiempo que busca dislocar los efectos y las operaciones de estas temporalidades tradicionales y ejemplares. La búsqueda política de justicia y la necesidad de construir y conquistar otros futuros posibles empujan a estos colectivos a elaborar una crítica del tiempo en la que se pone en tensión los saberes, las memorias y las metáforas espaciales del pasado y sus vínculos con el presente y el futuro. Así pues, la destrucción de monumentos, en el caso de las protestas por George Floyd, obedece a una experiencia crítica que busca alterar el *continuum* de las prácticas y de las percepciones estructurales que pretenden sostener un horizonte de valores segregacionistas, racistas y supremacistas. No es una crítica ignorante y anacrónica sobre los esclavistas, es una crítica sobre los mecanismos de racismo puestos en el presente, los cuales no dejan de retroalimentarse a través de estos ganchos temporales que conectan pasado y futuro. Los movimientos como Black lives matter, a través de gestos como la destrucción de monumentos, buscan desconectar esas experiencias de tiempo y abrir la puerta hacia nuevos vínculos entre pasado, presente y futuro que posibiliten nuevas relaciones entre los cuerpos, el espacio y el tiempo.

## Referencias

- Adams, Willi Paul. *Los Estados Unidos de América*. México: Siglo XXI, 2019.
- Basso, Keith, *Wisdom Sits in Places: Landscape and Language Among the Western Apache*. Albuquerque: University of New México Press, 1996.
- Billington, Louis. «British Humanitarians and American Cotton, 1840-1860». *Journal of*

*American Studies* 11, n.º 3 (2009): 313-334.

Best, Ryan. «Confederate Statues Were Never Really About Preserving History». *Fivethirtyeight*. Acceso el 14 de septiembre de 2020. <https://projects.fivethirtyeight.com/confederate-statues/>

Daragahi, Borzou. Why the George Floyd protests went global. *Atlantic council*, 10 de junio de 2020. Acceso el 15 de mayo de 2021. <https://www.atlanticcouncil.org/blogs/new-atlanticist/george-floyd-protests-world-racism/>

Davis, Dominic-Madori. «Shattered storefronts and ‘eat the rich’ graffiti: Photos show the aftermath of destruction in luxury stores that were looted and vandalized during the protests». *Business Insider*, 1 de junio de 2020.

Ebrahimji, Alisha. «Confederate statues are coming down following George Floyd’s death. Here’s what we know». *CNN*, 1 de julio de 2020. Acceso el 15 de mayo de 2021. <https://edition.cnn.com/2020/06/09/us/confederate-statues-removed-george-floyd-trnd/index.html>

Faust, Gilpin. «Altars of Sacrifice: Confederate Women and the Narratives of War». *The Journal of American History* 76, n.º 4 (1990).

Fitzhugh Brundage, William. «I’ve studied the history of Confederate memorials. Here’s what to do about them». *Vox*, 18 de agosto de 2017. Acceso el 15 mayo de 2021. <https://www.vox.com/the-big-idea/2017/8/18/16165160/confederate-monuments-history-charlottesville-white-supremacy>

Foster, Gaines. *Ghosts of the confederacy*. New York: Oxford University Press, 1988.

Gamboni, Dario. *The Destruction of Art: Iconoclasm and Vandalism Since the French Revolution*. New York: Reaktion Books, 2013.

Halbwachs, Maurice. *La memoria colectiva*. Argentina: Miño y Davila Editores, 2010.

Hall, Stuart. «Encoding/Decoding». En *Media and Cultural Studies*, editado por Meenakshi Gigi Durham y Douglas M. Kellner, 163-174. UK: Blackwell publishing, 2001.

Hincks, Joseph. «In Solidarity and as a Symbol of Global Injustices, a Syrian Artist Painted a Mural to George Floyd on a Bombed Idlib Building». *Time*, 6 de junio de 2020.

Kaye, Anthony E. «The Second Slavery: Modernity in the Nineteenth-Century South and the Atlantic World». *The Journal of Southern History* 75, n.º 3 (2009): 627-650.

Maestro, Javier. «El dilema norteamericano. De la esclavitud a la institucionalización de la discriminación racial». *Studia Historica. Historia Contemporánea* n.º 26 (2009): 53-78.

Martin, Angela K. «The Practice of Identity and an Irish Sense of Place». *Gender, Place & Cul-*



- ture journal 4 (1997): 89-114.
- Mishra, Pankaj. *De las ruinas de los imperios. La rebelión contra occidente y la metamorfosis de Asia*. España: Galaxia Gutenberg, 2015.
- Nolan, Alan. «The Anatomy of the Myth». En *The Myth of the Lost Cause and Civil War History*, editado por Gary Gallaher y Alan Nolan, 10-21. Estados Unidos: Indiana University Press, 2010.
- Olmstead, Alan y Paul Rhode. «Cotton, slavery, and the new history of capitalism». *Explorations in Economic History* (2017): 1-44.
- Pani, Erika. *Estados Unidos de América*. México: El Colegio de México, 2018.
- Plazas, Natalia. La historia detrás del esclavista británico Edward Colston. *France 24*, 10 de junio de 2020. Acceso el 15 de mayo de 2021. <https://www.france24.com/es/20200609-protestas-racismo-bristol-edward-colston>
- Ricoeur, Paul. «Memory-Forgetting-History». En *Making Sense of History*, coordinado por Jörn Rüsen, 9-20. Estados Unidos: Berghahn Books, 2006.
- Riegl, Alois. «The Modern Cult of Monuments its Character and its Origin». *Oppositions* 25 (1982): 20-51.
- Rüsen, Jörn. «Sense of History: What does it mean?». En *Making Sense of History*, coordinado por Jörn Rüsen, 40-64. Estados Unidos: Berghahn Books, 2006.
- \_\_\_\_\_. «Historical Narration: Foundation, Types, Reason». *History and Theory* 26, n.º 4 (2008): 87-97.
- Scott, Eugene. «Trump's ardent defense of Confederate monuments continues as Americans swing the opposite direction». *Washington Post*, 1 de julio de 2020.
- Taylor, Keeanga-Yamahtta. *Un destello de libertad: de Black Lives Matter a la liberación negra*. España: Traficantes de sueños, 2017.
- Timmerman, Travis. «A Case for Removing Confederate Monuments». En *Ethics, Left and Right: The Moral Issues that Divide Us*, Coordinado por Bob Fisher. New York: Oxford University Press, 2020.
- Yeung, Jessie. «June 7 George Floyd protest news». *CNN*, 8 de junio de 2020.

# Dossier

## "Prácticas públicas de la historia. Contextos locales, diálogos globales"

### The 1957 Central High crisis: civil rights and education in the United States as a public history experience through the Pryor Center for Arkansas Oral and Visual History

La crisis de Central High (1957): los derechos civiles y la educación en los Estados Unidos como una experiencia de historia pública a través del Pryor Center for Arkansas Oral and Visual History

Recibido: 18 de noviembre de 2020

Aceptado: 2 de junio de 2021

DOI: 10.22517/25392662.24600

pp. 180-197

**Augusto Machado Rocha<sup>1</sup>**

amrocha721@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0165-747X>

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



<sup>1</sup> Magíster en Historia de la Universidad Federal de Santa María, especialista en Docencia en Educación Superior y Profesional, alumno de Maestría en Historia de la Universidad Estadual de Maringá.



## Abstract

Through an oral and visual history archive, we sought to develop an analysis regarding the period of school segregation in the United States, as well as the moment known as “integration”. Drawing on the experiences recorded in The David and Barbara Pryor Center for Arkansas Oral and Visual History, an analysis based on the memories of the period of overcoming segregation in the school context was developed. Our focus was on the perception of the persistence of prejudice as a factor that harms the learning process, as was observed in Terrence Roberts’ speech. The orientation of the work within the sphere of public history aims to show how people simultaneously experience a conflicting situation and the problem of abandoning the past, bearing in mind the continuity of the issues faced and which need to be reestablished.

**Keywords:** Central High and the Educational Crisis in Arkansas, US Civil Rights Movement, Oral History and the Pryor Center.

## Resumen

A través de un archivo de historia oral y visual, se buscó desarrollar un análisis sobre el período de segregación escolar en Estados Unidos, así como el momento conocido como «integración». Aprovechando las experiencias registradas en The David and Barbara Pryor Center for Arkansas Oral and Visual History, se orientó un análisis basado en los recuerdos del período de superación de la segregación en el contexto escolar. Nuestro enfoque se centró en la percepción de la persistencia del prejuicio como un factor que daña el proceso de aprendizaje, como observamos en el discurso de Terrence Roberts. El trabajo está en el ámbito de la historia pública y tiene como objetivo mostrar cómo las personas viven una situación conflictiva, así como el problema del abandono del pasado, teniendo en cuenta la continuidad de los problemas enfrentados y que necesitan restablecerse.

**Palabras Clave:** Central High y la crisis educativa en Arkansas, movimiento de derechos civiles de Estados Unidos, historia oral, el Centro Pryor.

## Introduction

Based on the archives of The Pryor Center for Arkansas Oral and Visual History, we seek to reflect on the struggle for the end of segregation in the United States’ educational space, focusing on an Arkansas case study. The Pryor Center was created out of the perspective of public history, generating an organization and dissemination of Arkansas history, as well as under the logic of building mechanisms for the knowledge stored at the center to be available to the community. Therefore, combining this definition with the assertion of the historian David Glassberg, by adding research and public accessibility, this center of oral and visual history aims to

understand the individual meanings found in the past and their artifacts. While professional historians are talking about having an interpretation of history, the public is talking about

having a sense of history, a perspective on the past as at the heart of who they are and the places that matter to them.

In other words, the objective of the practices of oral and public history is guided by the understanding of what the past meant for the people who lived it, as remembered by them, allowing a later analysis of this memory, inserted in their historical time, as we propose here. Thomas Cauvin defined three focuses within public history: the communication of history beyond the academy, public participation and the application of the historical method to everyday themes. These three guidelines are the ones used by the Pryor Center in its endeavour to develop a connection between academia and people. Through the methodology of oral history as a way of getting to know the perspective and life of “common people” related to everyday matters, the Pryor Center illuminates/highlights/ brings to light/ investigates such issues as: inequality, ethnic problems, the vast world of work, politics, sports and many others.

The purpose of the center, when storing such materials, is to: 1) propose debates and show the historiographical practice to the community and 2) enable a digital collection for the development of historical research. By working with the oral history methodology, the center allows a focus on local micro history, in order to give voice to people and narratives that could otherwise be forgotten. We understand that “oral sources give us information about illiterate people or social groups whose written history is either flawed or distorted. Another aspect concerns the content: the daily life and material culture of these people”, as stated by Alessandro Portelli. The narrative becomes the document, the repository of an experience that, when elevated to the category of research object, allows the perception of how a personal experience was inserted in the macro category and how these people have experienced historical events.

The Pryor Center is the only oral and visual history center in Arkansas. By having as their mission collecting, preserving, and sharing videos, images and audios related to the history of Arkansas, the impact of the center has a statewide scope making itself present, through its work, in the 75 counties that make up Arkansas. Additionally, the influence of the center at times goes beyond the borders of the state itself.

The material selected for the development of this work is based on five main interviews, these five people I will refer to throughout the research: Christopher C. Mercer Jr., Dorothy C. Gillam, Edith Irby Jones, Janis Kerney and Rodney Slater. The perspective on which I will analyze their speeches is the period known as Integration, which within Arkansas history is marked by the crisis at Central High School, in Little Rock the state capital, in 1957.

It has already been stated that “the oral history interview is undoubtedly contingent - a unique moment, with unique circumstances, that produces that unique result, as occurs with many documents and sources in history”. However, even though the act of the interview is unique, the action of analyzing the discourse is multiple, since, as in the use of other sources, it will depend on the questions and propositions launched for the base material. By proposing, through an analysis of the narrative of five people, who lived and / or worked during the period of Integration policies in Ar-

kansas, as well as the end of segregation policies - we seek to connect the individual's human experience to the perception of the macro event.

### Arkansas and the Central High Crisis in 1957

Arkansas, like most southern states, reflected the existence and perpetuation of the Jim Crow Laws, segregating spaces and people. In order to maintain such practices in the educational field in Little Rock, the strategy adopted by many city leaders was to remain silent regarding the changes required by law, in order to postpone the completion of Integration. In this sense, taking advantage of some interpretative openings that the law allowed, state legislators, as well as many municipalities, chose to deliberately extend the process, as well as the construction of a series of obstacles for its effective accomplishment. Arkansas is among the states that has segregationist laws within the educational context prior to the Brown vs Board of Education ruling, as shown in the map of the states (figure 1). The state has not referred any lawsuits to the Supreme Court to enforce the Brown Case claim. However, we chose to work with Arkansas and the way the struggle for the integration of the education system took place for two reasons: 1) our oral sources are from Arkansas, through the Pryor Center and 2) it is possible to notice a wide variation in the way the state dealt with Integration. On the one hand, some cities accepted and sought to carry out the initiative (such as Fayetteville, Charleston and Hoxie), while in other cities there was an oppositional reaction as symbolized in the Central High Crisis in Little Rock.

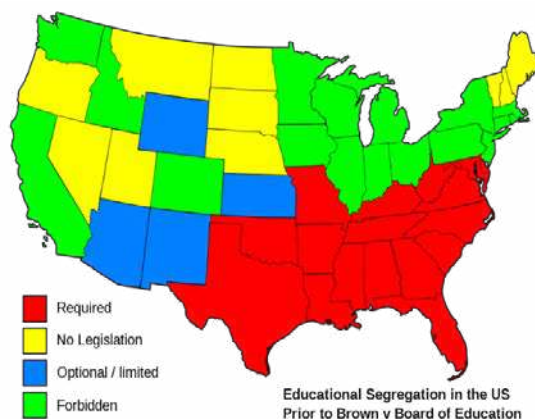


**Figure 01:** Racial Segregation in American Public Schools: In red, states that had such explicit racial separation laws.

Source: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File: Educational\\_separation\\_in\\_the\\_US\\_prior\\_to\\_Brown\\_Map.png](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Educational_separation_in_the_US_prior_to_Brown_Map.png). Access in April 3, 2021.

Across the United States, Arkansas has become the symbol of racial prejudice and intoler-

ance that was a hallmark of the southern states and their communities. As Pierre Melandri comments, the southerners initially reacted with moderation to the decision of the Supreme Court of Justice but were unable to “hide the scale of their anger when they discovered that, far from ignoring it, their own district judges bowed to the new text”. In addition, Melandri adds in his book that it ended up influencing, in 1957, the Civil Rights Act of 1957 to be signed by President Eisenhower, as an example of the defiance of some local officials, Governor Orval Faubus opposed allowing schools in Little Rock to become integrated.

The focus of this resistance was centered in the city of Little Rock, the state capital, within one of the main schools in the region: The Central High School. Charleston (also in Arkansas) became the first city in the South to eliminate segregation from the education system, followed by Fayetteville and Hoxie in 1954, however between 1954 and 1957, the state government was looking for ways to delay the integration of schools in the state capital. With the advancement of policies and increased pressure for integration, organizations opposed to integration began to emerge. One of them was the Central High School Mothers League that sought to “mobilize local opposition to desegregation, condemning integration as a threat to public order and the well-being of whites, spreading rumors that armed students would turn the school into a battlefield”, as Anderson states.

The desegregation plan, proposed by the State of Arkansas, started in 1956 and in its planning would end school segregation only sometime after 1963, as indicated by John Kirk, when analyzing the Blossom Plan (2007). A significant problem with the Supreme Court’s decision in 1954 was that when determining, with the weight of the law, the end of segregation in schools, it was ignoring the need to define a time, a deadline for this to actually happen. Those involved with the new Arkansas education plan took advantage of this flaw and used it as an opportunity to build a policy that would only begin to take effect in 1957, starting from a single school: Central High School.

The start of integration in Little Rock was scheduled to begin on September 4<sup>th</sup>, 1957, the beginning of the school calendar for the period. However, a manifestation by the white population was proposed that would include barricades and physical confrontations to prevent the entrance of black students into the school. This generated great concern on the part of the NAACP regarding the first nine African-Americans, students to be integrated into Central High.

In the midst of this context, the state governor of Arkansas, Orval Faubus, summoned the state National Guard to be present at the proposed demonstrations with the mandate to protect the white protesters, not the nine young students who would enter that school, as Faubus stated that there would be an imminent wave of violence. As Karen Anderson points out, “his demands shifted the responsibility for the possibility of violence to blacks and young whites, when, in fact, the real threats came from white adults”.

There was a position to invert the reality of the moment, pointing out youth as the possible focus of confrontation, instead of the parents who were upset about the possibility of school integration. Karen Anderson adds that “Faubus, however, stated that white adults who organized to protest integration were operating in the field of legitimate and peaceful protest”. In other words, if



contrary demonstrations occurred, it would not be the fault of the white crowd, but of the few African Americans who accompanied the entrance of the “nine from Little Rock”, in Central High. It is interesting to contrast the official perspective of the state government, with respect to the protesters and who would represent the violence, with the memories of the nine students who started Integration in the state. As student Elizabeth Eckford recalls (figure 2), protesters...

... moved closer and closer. [...] Somebody started yelling. [...] I tried to see a friendly face somewhere in the crowd—someone who maybe could help. I looked into the face of an old woman and it seemed a kind face, but when I looked at her again, she spat on me.



**Figure 02** - Elizabeth Eckford on her first day, at Central High. “As Elizabeth approached the school, the crowd became enraged. Someone was shouting at the segregationist mass ‘Linchem her.

**Source:** Lynn her. ‘The crowd chanted,’ No black bitch is going to enter our school. Drag it over this tree. Let’s take care of that black woman “. Image and material taken from the Journal of Blacks in Higher Education, nº 57, p. 5 (2007).



**Figure 3.** Protesters outside Central High, Little Rock Arkansas. In their posters they call for an end to the “mix of races”, stating that Integration would be a communist policy.

**Source:** Granger / REX / Shutterstock. Accessed October 6, 2020.

If defending the end of segregation involved the psychological aspects of children and young people, and that integration was the perceived tool for breaking barriers and prejudices, it is

necessary that we reflect on the aggressions suffered by the first young people who overcame the system. After this brief contextualization, we will focus our analysis on the figures who fought for Integration and who were central to the end of separation policies based on an idea of race. The year 1958 would come with the determination to close the Little Rock public schools that would only be reactivated in 1959, in the episode that became known as “the lost year”, an action, in which

the governor and the state legislature responded to the Supreme Court decision by closing all Little Rock high schools in the 1958-1959 school year. They then tried to develop a plan by which the state would finance, with taxpayer money, segregated private schools. The Supreme Court decision, as well as the state’s response, crystallized opposition between several influential Little Rock business groups. These groups mobilized sufficient community support to win a special school council election in May 1959. This election led to the school’s return to local public control on a limited integrated basis.

The government’s effort to prevent Integration from becoming a reality is noticeable. In Tony Freyer’s article, people’s annoyance towards the way Orval Faubus was leading the situation emerged precisely at the moment when, in addition to preventing Integration, the government was taking deliberate actions that would harm everyone.

The situation in the state of Arkansas would only improve in the 1960s, however today it still requires a careful analysis and perception of the remnants influences of a dark time, when prejudice and division was what drove many of the nation’s leaders. In this sense, by understanding the context and analyzing these experiences, we hope to be able to answer the fundamental question that permeates this text: Is Integration a reality or is it a policy still in development?

It is important to note the contrasting perspectives of official history acted out by great historical characters and the distinct perspective drawn from reports based on the practice of oral history. Within the sphere of official history is the contrast of influences at play between the Governor of Arkansas acting to obstruct the process towards Integration and President Eisenhower ordering federal troops to Little Rock to ensure that the new law is carried out. However, as David Glassberg says, we are led to perceive the practical and direct effects of such events from the perspective of the population, facts and events that generated the official history and that sometimes go unnoticed.

Through our text and the use of the archives of the Pryor Center, we have connected a perspective of Public History, as pointed out by Thomas Cauvin that highlights when pointing out the popular experience and participation in the conduct of these historical events. It is important to keep in mind that the practice of such events was not conditioned from the top down, but rather in the opposite direction, - since as it was the social outcry and the struggle for civil rights that brought about this change. Although somewhat superficial due to space, here we see the faces and voices behind the events that led to School Integration at Central High, albeit against the will and without the support of the Governor of Arkansas.

### The Central High Crisis - 1957

The main motivation for Little Rock to integrate its education system was focused on finance, as Dorothy Gillam states: “if the education department was not considered integrated, they did not receive any federal funds, period”. More than the social nature, what motivated the city to adhere to the process of desegregating education were the financial possibilities. A project started in 1954 took shape to be applied in the year of 1957, where nine African American students were selected to enter Central High, in a climate of great tension.



**Figure 4.** The “Nines de Central High” being escorted by the National Guard sent by President Eisenhower.

**Source:** CSU Archives, accessed October 6, 2020.

When we see D-day images (figures 3 and 4) of the integration, in Little Rock, we observe photos and videos that demonstrate the horror and hatred that drove people’s action. A young reporter for the Arkansas Gazette, named Phyllis Brandon (1935- 2020), was sent to cover the Crisis due to her youth, posing as a student. She remembers that, in September 1957, there were around 150 people shouting and blocking the way for the selected students to enter Central High, saying that they did not want to mix their children with “this type of people”. As she claims:

This was 1957. And so I worked through the summer. And then when they were gettin’ ready to integrate Central High. The editors decided that I would go out there and get in the school because they weren’t lettin’ any reporters in the school. And since I looked so young, I put on my National Honor Society pin and got my bobbysocks on and some books. And the editors of the paper did not think the blacks were gonna show up that day. And they got me out there late. So by the time I got there, they had guards on all the doors, and students who had left could not go back in. And so I went, and I said, “Can’t”—you know, “Can’t I go to my locker?” And they said, “Nobody can go in.” So I stayed and covered the mob, which was amazing. They were, you know, yellin’ and carryin’ on. [...] And got in line to call in my story. And the people in the line said, “Who are you with?” And I said, “I’m with the *Democrat*.” And they

said, “Well, it’s a good thing. If you were with the *Gazette*, we wouldn’t let you use the phone.” You know, that was going on. But these people, we’ve talked about it a lot. These people didn’t look like Little Rock people. They were people from out in the state that somebody stirred up like Jim Johnson or somebody, you know, got ‘em to come to Central and act up. And they did.

More than what we perceive from photos, when listening to the voice of someone who witnessed this series of events, we can sense the irrationality of people who felt attacked by the mere idea of racial and cultural integration. The day Phyllis Brandon witnessed the uprising against Integration was the same day that the National Guard had been removed. It was found that, according to her description, the Little Rock police force was torn between supporting the demonstrations and complying with their duty, which, as it turns out, was more to protect the protesters than the students who were starting the Integration process. Brandon would further add that “the crowd was so angry that day, that they chased the blacks away. And it was then that Eisenhower sent the national troops to escort black students to their classrooms and make everything ‘semi-normal’”.

The Crisis at Central High and the aggression against the nine students who had been selected to start integration was the trigger for Eisenhower to sign the Civil Rights Act of 1957 in 1957. This act was marked for being the first federal law to prevent acts of segregation and the reduction of rights based on color. In Arkansas, with such a signature, the president ordered the use of national troops to make integration through the education system happen.

The memory of one of the nine students, Melba Pattilo, has been safeguarded inside the Civil Rights Museum in Memphis, stating that they did not go: “to Central High to sit next to the whites as if they have a kind of magical dust or something like this. I wouldn’t risk my life to sit next to a white person... We went to Central for the opportunity”. It is clear from this statement that the guiding principle for African Americans was not confrontation, as advocates of segregation propagated, but rather equal opportunities and the struggle for quality education.

As Lisa Corrigan points out<sup>1</sup>, the nine from Little Rock found “a phalanx of hatred and fear of change, the nine, in this scenario, would have had the courage to enter school, showing that Integration was possible and necessary”. When analyzing the speech of the nine, at the event celebrating the 60th anniversary of Integration at Central High, Corrigan notes that, in the speech of the gentlemen and ladies who in the past were the beginning of change in Little Rock, they do not consider themselves heroes. However, evoking the idea of the first pilgrims, Minnijean Brown-Trickey claims that they were catalysts in a process of change, but that the most important thing is “to remind themselves and the world that the work, started by the nine, is not complete until there is truly a real integration”.

Thus, the opportunity sought by young people in the 50s and 60s is still a cause for struggle, since integration has not been completely achieved. Despite the climate of racial tension in the town of Little Rock today being completely different from that of 1957, the conflict

1 Lisa Corrigan, “The (Re)segregation Crisis Continues: Little Rock Central High at Sixty”, *Southern Communication Journal* 83, n.º 2, (2018): 71 - 72.

has not been easily resolved.

As Dorothy Gillam recalls, she was right in the middle of all the hustle and bustle, one of her neighbors worked at Central High and she “used to give him a ride to Central, and had to be careful about where to stop, be very careful. I still remember the guards and all that movement going on. Those were crazy times”. If for adults who witnessed all this transformation and struggle it was not easy, what can be expected from the young people who featured as protagonists in that moment in Little Rock?

One of the nine in Little Rock was looked after by Mrs. Gillam, as their families were friends. She remembers the tension that parents felt with the moment and the concern for their children. The young student she cared for was Minnijean Brown-Trickey, the only one of the nine who was expelled from Central High after being offended and attacked (physically and psychologically), while the maximum punishment for her attackers was a two-day suspension.

Minnijean Brown would tell the following about the experience of having been one of nine: “I was one of the children ‘approved’ by school officials. They told us that we would face many problems and warned us not to return aggressions if they happened. A girl said to me ‘I am happy that you are here. Shall we have lunch together?’”. But in the end she would never see the girl again. It is clear that prejudice was imbued in the environment and that even those who would seek to overcome the barriers created by segregation were attacked in such a way as to set aside interest and the search for true integration.

The difficulty suffered by the young Linda Brown, as well as the torment suffered by Elizabeth Eckford portrayed earlier, denotes the tension and the inhumanity with which these young people were treated when they became a symbol of combating the oppressive and excluding system. Each of the nine went through a similar torment, but all overcame the barriers imposed by society, proving, through their efforts, that segregation was based purely on racism and that cognitive justification does not provide validity.

Christopher Mercer Jr., one of those responsible for transporting the nine students, says the following, about the experience he had when accompanying five of the young people:

I drove five of the Little Rock Nine to school every day, picked ‘em up every morning, took ‘em to school, picked ‘em up at school and took ‘em back home. [...] It took some courage because I would drop them off on the 14th side of the school, and they would get out of the car [...], and that’s where I’d pick ‘em up. And of course, this was an exit and an entrance [...] was where most of the school students went in rather than the front [...] And there was a stream of kids going in and out, and they would heckle us every day. Throw rocks at the cars, spit on the car [*laughs*], do that sort of thing. And it was an exercise in patience to control yourself enough to not get out there and do something physical. And of course, back at that time—I guess I was crazy—I—my attitude was that I was not afraid of anything. But you had to exercise patience [...] Once or twice I let my emotions get the best of me, and I did snap back at them—you know, they—when they were spittin’ on my car or throwing debris on the car.



The Central High Crisis caused a mobilization of the community, led by parents, youth, as well as members of organizations that fought for equality. Throughout all the narratives, there is an emphasis on responding to the aggressions and attitudes that support the persistence of segregation by exercising patience and defending their rights despite being attacked.

As Christopher says, many of the young white students were just as terrible as their parents and the adults who supported segregation, due to the example of disparagement of the other that they witnessed at home. The attitude of resilience, exemplified by the nine young people from Central High and the community that supported them, enabled them to overcome prejudices and demonstrate that, as was advocated in the *Brown vs. Kansas Board of Education*, a segregated education will only harm people before doing any good.

The real battle for the end of legislated segregation only ended in 1968, eleven years after the Central High Crisis and 14 years after the Supreme Court decision in the *Brown* case. In a way, we can say that the ultimate conflict for an equal education was fought by nine young people in Arkansas, who overcame aggression while fighting for qualified education.

This statement starts from the perspective that the Little Rock scenes crossed the country and became a symbol of the struggle against segregation. Equality in the field of education came together as one of the flags of the civil rights movements of the 50s and 60s, as a conquered right, but that – like others – should be improved. The way in which the aggression against African American children was presented generated a reflection and a struggle for real and effective change, which in the 1960s was strengthened by the broad civil movement that seethed across the country.

The battle won by the *Brown* Case trial, as well as the beginning of Integration in Little Rock, are symbols that it is not possible or fair to live in a divided society. The struggle exposed the problems of racism and prejudice and gave strength to the equality movement. However, did all the people who lived in that context realize the impact of what would have happened, as well as what was made and achieved?

### **Education in Arkansas after the Central High Crisis**

Janis Kearney was born a year before the Supreme Court decided on the *Brown* case, in 1953, in a small town in southern Arkansas. Throughout her childhood, she listened to stories about her parents and family who claimed to have lived under Jim Crow Laws throughout much of their lives. From home, she brought an interest in education, due to her parents and siblings, and she chose to volunteer for the Integration process in the city of Gould. Kearney reports her experience in the 1960s:

It was different. Very different. I write about how the first day that I went to a “white school,” for want of a better word to describe the fact that I had never been around that many white people before.[...] So it was an amazing thing to get off the school bus and go on into the school where it was all white students except for a few blacks who, you know, chose to do the



freedom of choice thing. So it was one of those culture shocks. [...] It was a challenge for us because we felt that we were not wanted there. That the students were not, you know, mentally or whatever it was— prepared to accept us as students there. And the teachers weren't ready to accept us for the most part.

Even in the 1960s, at the height of Civil Movements, there was still an atmosphere of prejudice that prevented a decision that had taken place eleven years ago. Janis Kearney attended an integrated school in 1965 and experienced issues as serious and problematic as her ancestors and the nine students who started integration in Little Rock.

As a student, Janis wondered if the way Integration was being implemented, it would ever be a truth and more than a mere illusion. One fact that she presents in her interview is the perspective that, in 1967, although it was possible to affirm that the education system was completely integrated, it was a theory much more than a reality.

In this sense, it is important to note that the problem of the 1960s persists until current days. This affirmative comes from the speech of Terrence Roberts, one of the nine from Central High, when reflecting at the celebration of the 60th anniversary of Integration in Little Rock, in which he stated “I am not here to celebrate, that time has not yet come. I've been waiting for that moment for 75 years [Roberts' age in 2017]. For a good part of these 75 years I was attentive, aware of the need for real change”.

Roberts' speech in 2017 corroborates the memory that Janis Kearney has of her first years in school. The education system was integrated in theory but not in practice, families that supported and wanted segregation just removed their children from public schools and took them to private schools.

This evasion from public education denotes the issue that existed in the fact that prejudice has become something structural, requiring a constant battle for acceptance of the other. As Kearney narrated, “integration in the South, or certainly in Gould, Arkansas, was not true, as schools ended up becoming 95% African American.” Due to this structural prejudice, the movement in defense of civil rights was strengthened throughout the 1960s and persisted even into the seventies, focused on the need for change and equality.

What happened in Little Rock and Arkansas was an important event that increased the number of integrated schools. Although it was not the only school to refuse Integration, Central High has become a symbol of the defense of human rights. Today, however, almost 70 years after the Supreme Court's decision, the United States school system persists in a great division. As pointed out by a Times magazine report, “the number of schools isolated by racial and economic perspectives has more than doubled in a period of 13 years, according to a study conducted by the Federal Government Audit Office in 2016”<sup>2</sup>.

2 Lina Mai, “‘I Had a Right to Be at Central’: Remembering Little Rock's Integration Battle”, *Time Magazine*, New York, 22 de setembro de 2017, acessado em 06 de outubro de 2020, <https://time.com/4948704/little-rock-nine-anniversary/>

The report, presented by Lina May, would bring the perspective that schools with the lowest rates of achievement and continuity (college entrance fees and good jobs) would be those for blacks, Latinos and poor students. Today, that prejudice, in addition to remaining on the racial issue, has advanced to an economic perspective. Now education is going through a new phase of segregation, based on cultural differences and financial possibilities.

The struggles developed over the 1950s and 1960s were focused on a series of social rights that were denied to black communities. When part of them was granted, an expansion of the meaning of the civil rights movement began. Today, a diffuse field of struggle for rights that bears its importance in every aspect and in every voice, should turn its eyes to the cause that strengthened it all: education. If integration has gained prominence due to the educational field, we must reflect on where we are today, whether we find ourselves in a better or in a worse situation, and what can be done for a development that was started by Integration yet perceived as incomplete.

Today, there is a question regarding the educational field with focus on the perspective that the sought for greater social integration in the 1950s and 1960s can really be perceived as a success or if, over the years, turned back to a very similar point of our past. As already stated, there was a principle of improvement that ended up being set aside by a series of new implications and realities. As example, we have the continuous transformation of urban space and the paradigms arising from the different migratory waves to the different parts of the United States.

When reflecting on the current impacts of integration policies, we can use a study proposed by the Civil Rights Project, conducted from Harvard University, in which we are presented to the year of 1988 as the peak moment of real integration practices in the educational field. We can mention the educator Jonathan Kozol, who in 2005 carried out a study showing that the proportion of African-American students in mostly white schools was at the lowest level since 1968 (14 years after Brown's decision).

One of the main points dealt with by Kozol<sup>3</sup> is the fact that, although reality is changing, this change is not part of the interest of African American communities. Since it is believed that the process of desegregation - started in the 1930s and "completed" in the 1960s - it improved education possibilities for blacks, having a positive result in combating racist practices from white communities. As presented in his work, "among young adults, 60% believe that the Federal Government should make public schools in fact integrated; the same number of people believe that an integrated education is not only correct but absolutely essential".

Some integration practices end up being responsible for promoting reality shocks and moving in the opposite direction of integrating. It can be noted that the defense of such a model means a search for equal voice and future possibilities. The simplification of the is-

3 Jonathan Kozol, *The Shame of the Nation: The Restoration of Apartheid Schooling in America* (New York: Three Rivers Press, 2005).

sue, as Kozol points out when referring to the study that educator Gary Orfield carried out in 1995, the major reason for those who are in favor of segregation is centered on prejudice regarding the perspective of the problems that the Other will bring to the lives of students.

The integration between students from different backgrounds, classes and realities may seem to many parents as an immeasurable challenge. However, when analyzing from the point of view of education it becomes a tool that allows greater coexistence and knowledge of the world, as well as respect for the Other. It is noted throughout our text how prejudice against the Other was constructed in the United States, from the time of slavery to the period of civil movements, in the second half of the 20th century.

With the advancement of desegregation policies throughout the 1970s and 1980s, the fact that many of the changes proposed and carried out became commonplace, soon failed to be noticed with the same focus as before. The current problem is how to reinforce such a strong flag in its past, but which in the present has started to weaken. For many, the issue of segregation is part of the past, but if we go back to structuring our schools and education in a way that divides human beings “into castes”, we must reflect on where lies the root of the problem.

As pointed out by Kozol, part of the problem that makes the 21st century carry a new perspective of segregation, although no longer legislated, is in the new context and diversity with which the cities of the United States are living - whether due to migration issues or by the urban mobility. If there is a perception regarding the reduction of the effectiveness of an integration policy, it is necessary to reflect on the expansion of results. As sociologist Amy Stuart Wells says, “the original intention for the desegregation was to enable blacks to access important social institutions and opportunities in order to improve their lives when thinking about a long term”<sup>4</sup>.

We believe that the proposed policies, still in the 1950s and 1960s, aiming at integration, were not designed to solve a problem quickly, but so that, in a continuous way, it would be possible to overcome a social problem, making society more egalitarian. If we go back to the model from the past, when the reasoning of fathers and mothers were related to the learning difficulties of different children - we must keep in mind that the mistake was in forcing a division before working for a qualification of the educational system.

In memory spaces, such as the Civil Rights Museum<sup>5</sup> and the Central High Museum<sup>6</sup>,

4 Amy Wells, “The “Consequences” of School Desegregation: The Mismatch Between the Research and the Rationale”, *Hastings Constitutional Law Quarterly* 28, n.º 4 (2001), 778.

5 The museum is in the city of Memphis, Tennessee. The memory space was built in the place where Martin Luther King Jr. was murdered and became a place to reflect on the horrors committed by social “minorities” - resuming the history of several struggles that African American communities led in search of a society in which they did have a voice.

6 It is located opposite Central High School in Little Rock. As part of its collection, it goes back to the post-independence period of the United States, showing how segregation was being built even after the abolition of slavery. After this introduction, we have the resumption of the story of Brown vs. Board of Education, showing its effects in Arkansas and the way nine students started the integration process in Little Rock.

we are launched to reflect on how arduous the battle for equality was between the different “races”. However, we are lured to one of the worst considerations that we can have as individuals and historians: this is past, it is no longer part of our reality. This thought is capable of causing the great problem that we can perceive in the United States: even though we have advanced in many moments, we are returning to a perspective of separation, which permeated the actions of the past.

## Conclusion

At the entrance of the Central High Museum, in addition to the 14th Amendment, we are presented with two quotations. The first, by Daisy Bates, states that “what is happening in Little Rock transcends the idea of segregation and integration - it is a question of what is right and what is wrong”. The second from Melba Pattilo, one of nine at Central High, stating that “after three full days inside Central, I know that Integration is a much bigger word than I had thought”.

Both lines complement each other. While Bates talks about the importance of the racial equality movement, with the differentiation between right and wrong, about how changing paradigms was, and continues to be, necessary so that everyone can have a voice and rights, Pattilo presents the difficulty of not giving up a fight, an ideal and, above all, a right.

Daisy Bates and Melba Pattilo complement each other pointing out that change does not come about in a simple or easy way, but that it is necessary to persist for it to actually happen and become real. Throughout our work, we realized how segregation was built as a State policy in the United States. It is noted that the division between races resumes a past that divided the nation through the Civil War and that even with the end of the conflict was not resolved, remaining open for future generations to overcome a series of serious dilemmas that could have already been overcome.

Through the case of Arkansas and “the struggle” in the capital, Little Rock, to prevent integration we have the possibility to reflect on what were the motivations for the state to maintain segregation, as well as what motivated individuals to remain with the notions obtained through structural racism. We demonstrated how they went about the actions until the Civil Rights Act was approved, pointing out the wave of aggression towards the other, the different, realizing that the biggest problem of such an attitude was its direct attack on children and young people who had only one objective: to have a quality education.

With the reports collected by the Pryor Center, it became remarkable how “ordinary people” became involved with movements to end segregation and the first effects of policies and the period that followed. It was noted that the transformation offered by integration was broad and positive, but we felt that when they reached their goals, throughout the 1960s with the last Civil Acts, the struggle faded because they believed they had achieved their objective.

This feeling was part of the very perspective of the students who became known as

the Little Rock nine, as well as by the people who supported the integration movement. Such statement is made reflecting on the work Lisa Cirrigan, who presented the speech of eight of the nine, in the event of 60 years of Integration in Central High. As presented, everyone's speech recalls that the process of disintegration is not over, and it is necessary to continue fighting and remembering that equality is still something to be achieved, which has not yet been acquired.

Through the narrative and perspectives that clouded the Brown vs. Kansas Board of Education case, it is clear how the impact that segregation had on young people, whether children or adolescents, was studied and analyzed. With the speech of those interviewed by the Pryor Center, we realized the impact that this practice had since birth, going through a simple purchase in a store, and reaching our focus: the teaching environment. In such a way, it is impossible to deny that there is a formidable impact on the training of young people who have had a segregated school imposed on them. As we can see, the fight started with the conquest of vacancies in universities and voice in the streets and in politics, in the sequence the battle for a quality basic education was expanded, but it was noticed that there was a fading of such struggle, from the 1970s.

While in the 1950s and 1960s civil movements were characterized by the struggle for equality based on the notion of different races, in the 70s and 80s such symbolism was expanded, adding to the fight for gender equality and the LGBTQ + flag. To this multiplicity of movements, we now have deeper global issues such as migratory crises and polarizations of communities; in this sense, we live a variety of differences that are much more complex and noticeable.

We note that the return to a social division that culminates in educational segregation today is due to this multiplicity of people, cultures and worlds - making it impossible to define one perspective or the other, since each case has its own solution. In a perfect world, the measures taken with the signature of the Civil Acts would have bequeathed a stable and profound relationship, but this was not the reality found in the 21st century, when we realized the return of segregation and it is strengthening, taking advantage of diversity that still they were not felt in the fifties of the twentieth century.

Today the effects of the new segregation are felt by a number of people and no longer by a concentrated axis. This poses a serious problem, since if communities are in an atmosphere of exclusion; an interaction is prevented from qualifying relationships. In such a way, it is noted that the issue, now, is no longer centered in a legislation that oppresses part of the population to the detriment of another part but is located in the bad distribution of income and opportunity, for all people.

As the main result of this analysis, in which we recount how a segregated horizon was overcome only to find it under a new orientation, we defined that the best way to overcome the problem is not to attack it from the top to the bottom, but to propose changes that influence the youngest and then reflect overall. Changing the way in which the initial teaching classes are educated, allowing coexistence between different is the best way to overcome

barriers that are created and expanded by thinking of people who already have a structured experience and formed thinking.

The integration of the 1950s and 1960s was fundamental for today hundreds of people to have a real opportunity for personal and professional development. However, now, it is necessary to reflect on how society differs from this past, so that a new Integration policy can be developed, allowing students to have at least an opportunity of basic and equal quality education.

An integration starting at the base of society has a greater chance of influencing the whole, since the youngest will be responsible for tomorrow, as well as the catalysts for changes still in the present. By combating segregation by transforming the reality of the young, we begin to build a new horizon, where when looking at the past we know how far we have advanced. If such an idea resembles a utopia, we must reflect that every change must be idealized before it is realized and through our reflection, we believe that this is the best way, for an effective integration of education, in the 21st century.

As the aforementioned Terrence Roberts said, the time to celebrate has not yet come, there is a long way to go, and aiming at the conclusion of the process started in the 1950s. Little Rock has become a symbol of integration, but like any symbol, we must analyze the details of such an idea, listening to those who experienced the event to reflect that the path to be followed is long, but possible to be achieved.

Moreover, it is precisely by reflecting on the words of Terrence Roberts, that the time to celebrate a society that is in fact integrated has not yet arrived, that we justify our analysis as consistent with the practices of public and oral history. The use of interviews and testimonies clearly justifies the orality of our analysis materials, but the public question is justified from the perspective of giving voice to characters that are part of archives, seeking to expand the scope of their voices and experiences. The struggle for integration is not over yet, in this sense it is important to approach and understand the experience of those who in the past fought for the changes that are – still – needed in the present. The public history in this case is based on the recovery of an archive, aiming to disseminate the experience contained therein - from a narrative that seeks to point out what happened at Central High, while indicating the need for an improvement in the present time - as indicated by the experience of the nine at Central High.

## References

### Bibliography

Adams, Julliane. *Civil Obedience: An Oral History of School Desegregation in Fayetteville, Arkansas, 1954–1965*. Fayetteville: University of Arkansas Press, 1994.

Alberti, Verena. “De “versão” a “narrativa” no Manual de História Oral”. *Revista de História*



*Oral* 15, n.º 2, (2012): 159 - 166.

Anderson, Karen. *Little Rock: Race and Resistance at Central High School*. Princeton: Princeton University Press, 2013.

Boyd, Herb. "Little Rock Nine paved the way". *New York Amsterdam News* 98, n.º 40 (2007).

Cauvin, Thomas. "A ascensão da História Pública: uma perspectiva internacional". *Revista NUPEM* 11, n.º 23 (2019), 8-28.

Corrigan, Lisa. "The (Re)segregation Crisis Continues: Little Rock Central High at Sixty". *Southern Communication Journal* 83, n.º 2, (2018): 65-74.

Freyer, Tony. "Politics and Law in the Little Rock Crisis, 1954-1957". *The Arkansas Historical Quarterly* 40, n.º 3 (1981): 195-219.

Glassberg, David. "A sense of History". *The Public Historian*, n.º 2 (1997), 69-72.

Kozol, Jonathan. *The Shame of the Nation: The Restoration of Apartheid Schooling in America*. New York: Three Rivers Press, 2005.

Kilpatrick, Judith. "Desegregating the University of Arkansas School of Law: Clifford Davis and the Six Pioneers". *Arkansas Historical Quarterly* 68 (2009): 123-156.

Mai, Lina. "I Had a Right to Be at Central': Remembering Little Rock's Integration Battle". *Time Magazine*, New York, 22 de setembro de 2017. Acessado em 06 de outubro de 2020, <https://time.com/4948704/little-rock-nine-anniversary/>

Melandri, Pierre. *História dos Estados Unidos desde 1865*. Lisboa: Edições 70, 2000.

Portelli, Alessandro. "O que faz a história oral diferente". *Revista Projeto História* 14 (2007), 25 - 39.

Wells, Amy. "The 'Consequences' of School Desegregation: The Mismatch Between the Research and the Rationale". *Hastings Constitutional Law Quarterly* 28, n.º 4 (2001): 771 - 798.

# Dossier

## "Prácticas públicas de la historia. Contextos locales, diálogos globales"

### La enseñanza de la historia regional en Argentina: una mirada desde los actuales diseños curriculares de la provincia de Corrientes

Teaching of regional history in Argentina: a view from the  
current curricular designs of the province of Corrientes

Recibido: 5 de diciembre de 2020

Aceptado: 20 de abril de 2021

DOI: 10.22517/25392662.24626

pp. 198-224

**Horacio Miguel Hernán Zapata<sup>1</sup>**

horazapatajotinsky@hotmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-5192-0315>

**Antonia Elizabet Portalis<sup>2</sup>**

elizabetportalis@yahoo.com.ar

<https://orcid.org/0000-0002-6382-2955>



1 Profesor y licenciado en Historia, diplomado en Enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia, especialista en Historia Regional, magister en Ciencias Humanas y Sociales. Candidato a doctor en Historia por la Universidad de Buenos Aires. Profesor adjunto, Universidad Nacional del Nordeste (UNNE)/Miembro de Número, Junta de Historia de la Provincia de Corrientes (JHPC)/Miembro de Número, Instituto de Investigaciones Históricas y Culturales de Corrientes (IIHCC).

2 Profesora en Historia y Educación Cívica, licenciada en Ciencias de la Educación, especialista en Historia Regional, diplomada en Enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia. Estudiante de la Especialización en Docencia Universitaria y Maestría en Historia. Profesora Titular, Escuela Técnica Bernardino Rivadavia/Profesora titular, Colegio Secundario Pte. Juan Domingo Perón/Miembro de Número y Miembro de la Comisión Directiva, Junta de Historia de la Provincia de Corrientes (JHPC).

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



## Resumen

A partir del cruce de perspectivas de la historiografía, la didáctica y la enseñanza de las ciencias sociales, el artículo analiza el lugar que ocupa la historia regional en los Diseños Curriculares Jurisdiccionales vigentes en la provincia de Corrientes (Argentina) en el marco de las transformaciones de su sistema educativo a partir de la sanción de la nueva Ley Nacional de Educación (Ley N° 26.206). El análisis de los contenidos específicos y de los distintos argumentos para su inclusión permiten sostener que la enseñanza del pasado regional detenta una centralidad innegable en los documentos curriculares oficiales, aunque su conceptualización aún conserva y reproduce los parámetros de la historiografía provincial más clásica y tradicional.

**Keywords:** enseñanza de la historia, historia regional, diseños curriculares, provincia de Corrientes (Argentina).

## Abstract

Considering a multidisciplinary approach that combine historiography, didactics and social sciences teaching perspectives, the article analyses the place that regional history occupies in the Argentinian Province of Corrientes Jurisdictional Curriculum after the transformations suffered by its educational system since the enactment of the new National Education Law (N° 26,206). The analysis of the specific contents and the different arguments for their inclusion allow us to suggest that the teaching of the regional past has an undeniable centrality in the official curricular documents, although its conceptualization still preserves and reproduces the parameters of a more classical and traditional provincial historiography.

**Keywords:** teaching history, regional history, curriculum, province of Corrientes (Argentina).

## A modo de introducción

Desde las últimas décadas, la historia regional exhibe una importancia cada vez mayor en la historiografía argentina, con notables desarrollos teórico-metodológicos y numerosos avances empíricos. Su crecimiento y expansión obedece, *grosso modo*, a las notables transformaciones que experimentó el propio oficio del historiador a escala global, como la renovación de las técnicas de investigación y el avance de una mayor vocación interdisciplinaria dentro de las ciencias sociales sobre fines del siglo xx, y que se proyectaron al campo historiográfico nacional a partir del retorno de la democracia constitucional — ocurrida en 1983— y la progresiva normalización de la vida institucional y académica. Fue a partir de ese momento que distintas historiadoras e historiadores, compenetrados con las tendencias historiográficas contemporáneas y los enfoques teórico-metodológicos más recientes, comenzaron a modificar la forma en que definían sus objetos de estudio, conceptualizaban variables analíticas (tiempo, espacio y actores sociales), analizaban sus fuentes de información y finalmente construían explicaciones históricas sobre varios tópicos del pasado argentino<sup>1</sup>.

1 Para un panorama del campo historiográfico argentino luego del retorno democrático, *cfr.* Luis Alberto Romero, «La historiografía argentina en la democracia: los problemas de la construcción de un campo profesional», *Entrepasados* 10

Además, las investigaciones históricas en perspectiva regional fueron adquiriendo cada vez mayor peso en el escenario historiográfico argentino debido a su probada capacidad empírica para discutir un tipo de visión oficial de la historia argentina que, tenida por nacional y por tanto válida por el común de la sociedad argentina, evidenció una especie de centralismo temático en torno al pasado de la ciudad y provincia de Buenos Aires. Visión que perduró entre las investigaciones y publicaciones de los historiadores y por ende en la cultura escolar durante buena parte del siglo xx<sup>2</sup>. En clara discusión con esa práctica historiográfica de corte centralista, equipos de distintas universidades nacionales llevaron adelante, al menos desde la década de 1990, varios proyectos de investigación que se corrían de la «matriz nacional» –tradicionalmente aceptada como marco explicativo– y apostaban por una mirada más acotada, localizada y antirreduccionista de la variable espacial con el propósito de recuperar la compleja interconexión entre procesos locales/regionales y globales.

En efecto, el desarrollo y expansión de este horizonte de investigaciones posibilitó que la historia regional se consolidara como una verdadera perspectiva epistémica. Fue creciendo el número de historiadores del país identificados con este enfoque regional que, al asumir la reconstrucción del contexto social como punto de partida, permitió que sus producciones focalizaran el estudio de las dinámicas sociales del pasado en un espacio y un tiempo particular sin que ello significara perder capacidad explicativa o dejar de lado los vínculos existentes entre las distintas escalas de lo social. Como consecuencia, proliferaron nuevas e interesantes producciones en diferentes formatos que hicieron factible no solo explicar el sentido de las acciones de los actores —es decir, por qué y para qué se realizaron—, sino también alcanzar una mejor comprensión de los procesos históricos en sus distintas variantes temporales y espaciales<sup>3</sup>.

(1996): 91-106; Nora C. Pagano. «La producción historiográfica reciente: continuidades, innovaciones, diagnósticos», en *Historiadores, ensayistas y gran público. La historiografía argentina, 1990-2010*, dir. por Fernando J. Devoto (Biblos: Buenos Aires, 2010), 39-67; Ernesto Bohoslavsky, «Cambios en la historiografía académica en Argentina (2001-2015)», *História da Historiografia*, n.º 20 (2016): 102-122.

2 Acerca de la perspectiva regional en la historiografía argentina, *cfr.* Susana Bandieri, «Haciendo Historia Regional en Argentina», *Revista Tempo, Espaço e Linguagem* 9, n.º 1 (2018): 12-31. Acerca del llamado «centralismo historiográfico», *cfr.* María Gabriela Quiñonez, «Prólogo: Hacia una historia de la historiografía regional en la Argentina», en *Historiografía y sociedad. Discursos, instituciones, identidades*, comp. por Teresa Suarez y Sonia Tedeschi (Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2009), 5-18; Orietta Favaro y Mario Arias Bucciarelli, «Historia nacional-historia provincial. Un falso dilema», *Clío y Asociados. La historia enseñada* 6 (2002): 7-21; Sara Mata, «Historia local, historia regional e historia nacional. ¿Una historia posible?», *Revista de la Escuela de Historia (Universidad Nacional de Salta)*, n.º 2 (2003): 45-50 y Aurora Ravina, «Historia provincial e historia nacional: lecturas sobre un vínculo historiográfico complejo», en *Historia provincial, historia local, historia regional: una relectura en clave historiográfica*, coord. por Aurora Ravina (Córdoba: Centro de Estudios Históricos Prof. Carlos A. A. Segreti, 2014), 4-33.

3 *Cfr.* Nidia R. Areces, «Propuestas para una Historia Regional crítica», *Historia Regional*, n.º 31 (2013): 141-155. Acerca del problema de la escala en la historia, *cfr.* Eric van Young, «Haciendo historia regional: consideraciones metodológicas y teóricas», *Anuario del IEHS* 2 (1987): 255-281; Giovanni Levi, «Un problema de escala», *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad* 24, n.º 95 (2003): 279-288; Jacques Revel, «Micro vs. Macro: escalas de observación y discontinuidad en la Historia», *Tiempo Histórico* 2 (2011): 15-26. Estas premisas acerca de la validez e importancia de la reeducación de la escala de observación según los actores y realidades que constituyen el objeto de estudio del historiador lleva generalmente a que muchas veces se confunda historia local y regional con la microhistoria, aun cuando sus particulares formas de aproximarse a los problemas y a las temáticas históricas no son las mismas. Acerca de las similitudes y diferencias entre historia regional y microhistoria, *cfr.* Giovanni Levi, «Sobre la microhistoria», en *Formas de hacer historia*, comp. por Peter Burke (Madrid: Alianza, 1998), 119-143; Justo Serna y Anacleto Pons, «El ojo de la aguja: ¿De qué hablamos cuando hablamos de microhistoria?», *Ayer. Revista de Historia* 12 (1993): pp. 93-134; Justo Serna y Anacleto Pons, «En su lugar. Una reflexión sobre la historia local y el microanálisis», *Prohistoria* 6 (2002): 107-126; Julián Casanova Ruiz, «Historia Local, Historia Social y Microhistoria», en *La*

En las últimas décadas, se ha intentado desde diferentes instituciones públicas que los actuales estudios de historia local y regional no queden restringidos a los círculos académicos u olvidados en los anaqueles de bibliotecas, y que por el contrario puedan trascender y llegar a públicos más amplios. El sistema escolar ha sido uno de los tantos espacios a través de los cuales se ha procurado divulgar los diversos avances empíricos obtenidos a partir de este nuevo enfoque historiográfico. Ello se debe a que la adopción del enfoque regional no solo representa una modificación radical en la forma de pensar y practicar la historia argentina, al menos dentro de un sector de historiadores del país en crecimiento, sino que también es una invitación saludable a renovar la manera en que se enseña y aprende la historia de la sociedad argentina.

En esa dirección, el presente artículo se enmarca en los debates acerca del lugar que ocupa la enseñanza de la historia regional dentro del sistema educativo argentino. Como modo de acercamiento a la problemática, en este estudio buscamos sondear los modos concretos en que ha sido sugerida y trazada la historia regional en los diseños curriculares jurisdiccionales actualmente vigentes en la provincia de Corrientes, una de las veintitrés jurisdicciones en las que se divide la Argentina<sup>4</sup>, en el marco de las recientes transformaciones en el mapa educativo argentino. Examinaremos cada uno de esos documentos con la intención de delimitar las líneas argumentativas desde las cuales se ha propiciado la inclusión de contenidos temáticos específicos de la historia regional, así como también ponderar las potencialidades y limitaciones formativas que exhiben los mismos. Para ello emplearemos el análisis crítico del discurso (ACD), ya que, como mostraremos, constituye una vía de indagación sumamente útil y provechosa para este tipo de estudios.

Antes de entrar de lleno en la cuestión, deseamos dejar en claro dos cuestiones. Por un lado, hay que señalar que es innegable que otro tipo de fuentes documentales, como los manuales y textos escolares, pueden ayudarnos a alcanzar una comprensión más íntegra y acabada de cómo es conceptualizada la historia regional y su importancia actualmente en el sistema educativo argentino. Sin embargo, considerando la importante influencia que dichos documentos tienen en las concepciones y prácticas de enseñanza, así como la llamativa escasez de análisis críticos sobre el lugar de la Historia como disciplina escolar en los diseños curriculares sancionados a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación

---

*Historia Local en la España Contemporánea*, coord. por Pedro Rújula e Ignacio Peiró (Barcelona: Universidad de Zaragoza, 1999), 17-28; Adriana Kindgard, «La historia regional argentina y las proyecciones de su objeto a la luz de las propuestas de la microhistoria», *Cuadernos del Sur (Historia)* 32 (2003): 107-124.

4 Según la actual Constitución de la Nación Argentina, el país se encuentra dividido en veintitrés Provincias —o Estados Provinciales o Federados— y un Distrito Federal (Ciudad Autónoma de Buenos Aires), siendo estas divisiones político-territoriales de primer orden. Además, el texto constitucional establece que las provincias tienen autonomía plena, forman parte de la nación y son jurídicamente preexistentes a ella, según los principios del federalismo establecidos. La provincia de Corrientes —tal como figura en su Constitución provincial— es una de las 23 provincias de la República Argentina y de los 24 estados autogobernados (o jurisdicciones de primer orden) que conforman el país, así como también uno de los 24 distritos electorales legislativos nacionales. Se encuentra localizada geográficamente al noreste del país, en la región del Norte Grande Argentino, limita al oeste y norte con el río Paraná, que la separa de las provincias de Santa Fe, Chaco y Paraguay; al noreste con la provincia de Misiones; al este con el río Uruguay, que la separa de la República Federativa del Brasil y de la República Oriental del Uruguay, y al sur con la provincia de Entre Ríos. Con 88 199 km<sup>2</sup>, ocupa el puesto decimosexto en extensión territorial de la Argentina. Su capital y urbe más poblada es la homónima ciudad de Corrientes. Dentro de la historia de la construcción del Estado argentino, es una de las primeras provincias en tomar forma dentro del actual territorio argentino y una de las denominadas «provincias fundadoras» de la Confederación Argentina.

(Ley N° 26.206), hemos optado por llevar adelante una investigación que pueda contribuir a saldar esta última deuda. Por lo que, además del análisis puntual de los diseños curriculares jurisdiccionales vigentes, incorporamos un primer apartado que permita a los lectores enmarcar la problemática en una historia de cambios y continuidades curriculares de más largo plazo.

Por otro lado, advertimos que al momento de examinar los nuevos documentos curriculares en función de esta problemática, no tenemos en mente un modelo ideal de inclusión de la perspectiva regional en la enseñanza de la historia. Tampoco buscamos plantear un modo correcto (o incorrecto) de hacerlo (indicando los objetivos para orientar la enseñanza de la historia en cada curso, contenidos sustantivos y metodológicos que deban elegirse, estrategias y métodos didácticos más convenientes, secuenciación de los programas y por último el carácter y los métodos de evaluación más adecuados), lo que por cierto resulta insostenible a cualquier nivel: historiográfico, pedagógico-didáctico y epistemológico. Antes bien, al reflexionar sobre la proyección de los estudios de historia regional en el ámbito educativo, nuestro propósito central es contribuir con argumentos y reflexiones críticas a los debates en torno a los contenidos que deben privilegiarse en la enseñanza formal de la historia.

### **El diseño curricular como discurso y su análisis crítico**

La enseñanza de la historia, como cualquier otra problemática educativa, es susceptible de ser analizada desde lo que se plantea (o no se plantea) sobre la historia y desde lo que se hace (o no se hace) con ella. Sin embargo, ambas dimensiones, el hacer y el decir, se hallan estrechamente unidas en todo acto social. Si bien los recientes estudios sobre didáctica de la historia tienden a inclinar las indagaciones hacia las acciones, entendemos que este tipo de investigaciones es tan relevante como aquellas centradas en los múltiples discursos educativos —como el currículum, los manuales o los libros de texto del ramo— que intervienen en la enseñanza de la historia, en la medida que aquellos contienen una serie de elementos (enfoques, conceptos, referencias) que dotan de un particular sentido a las acciones de enseñanza que se están llevando a cabo. En efecto, a partir del estudio crítico de estos elementos presentes en los discursos acerca de la historia como contenido escolar, este último conjunto de investigaciones brinda la posibilidad de problematizar las formas de delimitar y entender la historia e, inclusive, de colaborar en la transformación de las prácticas de enseñanza de la historia. Como planteamos anteriormente, nuestro objetivo en este trabajo es analizar la importancia que reviste la enseñanza de la historia regional dentro del actual sistema educativo argentino, tomando como objeto de indagación los diseños curriculares.

Tradicionalmente, el currículum escolar ha sido uno de los elementos que más ha impactado en los objetivos, las finalidades y los sentidos adjudicados a la educación, originando efectos —tanto de forma como de fondo— en las prácticas de enseñanza. En efecto, el currículum determina, explícita e implícitamente, los lineamientos conceptuales que deben guiar la labor educativa, es decir, el accionar de las instituciones escolares, los docentes y los estudiantes de acuerdo con los ideales y valores de una sociedad. De allí que este no constituye un documento neutral, sino más bien una herramienta política que expresa innegablemente



una orientación ideológica particular en la forma en que ha de entenderse la educación, para qué se ha de educar, qué es importante aprender, cómo se ha de aprender y qué rol deben desempeñar los diferentes actores dentro del sistema educacional. En otras palabras, los diseños curriculares son documentos políticos, comunes, prescriptivos, paradigmáticos y relacionales que establecen los fundamentos ideológicos de la enseñanza, los enfoques de las múltiples áreas de conocimiento, los contenidos organizados según tiempos y otras variables, las orientaciones didácticas, la propuesta de actividades y de evaluación, y la bibliografía recomendada para cada nivel educativo<sup>5</sup>. Todos esos elementos constituyen formas discursivas que el currículum emplea para determinar funciones y establecer valoraciones. Pero también el discurso narrativo, las palabras que se emplean, como los significados de estas, establecen ideas que determinan roles, sentidos y relaciones especiales entre la educación, sus actores y las forman de entender la sociedad. Por ello, aquí proponemos estudiar los diseños curriculares como discursos educativos, es decir, como textos con significados y significantes y sobre todo con sentido y consecuencias.

En virtud de tal conceptualización, emplearemos el análisis crítico del discurso (ACD) ya que, dentro de las diferentes técnicas de investigación cualitativa empleadas en el ámbito de las ciencias sociales, constituye una herramienta metodológica que permite reconocer, comprender, analizar y criticar lo que se propone explícita e implícitamente en un discurso. En tanto el ACD parte de la premisa que todo discurso enmarcado en alguna acción social detenta un sentido descifrable en sus palabras, aunque no se encuentre manifestando de modo explícito, consideramos que se perfila como la metodología de trabajo que más se adecua a los propósitos de nuestro trabajo<sup>6</sup>. En efecto, el ACD nos permite abordar los discursos educativos de naturaleza curricular de forma crítica, compleja e interdisciplinaria, entendiéndolos como una práctica social que interviene y tiene consecuencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La «lectura entre líneas» de los diferentes componentes de los documentos curriculares (contenidos, objetivos, propuestas de actividades y evaluación) nos posibilitará explorar dichos discursos en sus fondos y sus trasfondos, identificar lo dicho y lo omitido y comprender críticamente el tipo de enseñanza de la historia regional que se fabrica, promueve y desarrolla a través de esa construcción discursiva.

## La historia regional como contenido de enseñanza en la provincia de Corrientes

En Argentina, la introducción de conocimientos relativos al pasado regional en los planes de estudio de los diferentes niveles educativos no constituye una novedad reciente. Por el contrario, es una de las tantas formas en las que se expresó la oposición nación y provincias, uno de los conflictos clásicos que largamente caracterizó la cultura política del país y que, en este caso en particular, se remonta a la misma época de constitución del sistema de educación público, único y centralizado, creado a partir de la sanción en 1884 de la Ley de Educación Común (o Ley 1420) y expandido a todo el territorio nacional, en virtud de la Ley Láinez,

5 Cfr. Alicia de Alba, *Curriculum: crisis, mito y perspectiva* (Buenos Aires: Miño y Dávila, 1995) y Flavia Terigi, *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio* (Buenos Aires: Santillana, 2004).

6 Cfr. Ruth Wodak y Michael C. Meyer, *Métodos de análisis crítico del discurso* (Barcelona: Gedisa, 2003).

sancionada en 1905<sup>7</sup>.

Encargada de llevar adelante la misión de «civilizar» y formar ciudadanos acordes con los principios de la nación que la elite gobernante de entonces quería construir<sup>8</sup>, escuelas y colegios ofrecieron un espacio *par excellence*, para la valorización de la historia argentina como un saber académico que, además de educar en la «cultura general» y transmitir una versión oficial del pasado nacional, favoreciera el aprendizaje de comportamientos virtuosos, la construcción de la memoria pública —y de eso se trataba, de memoria cívica, no de historia— en la que todos los ciudadanos debían reconocerse y fundar una identidad nacional común por encima de cualquier particularismo étnico y regional<sup>9</sup>. Esta educación se desplegó a través de dos vías. En primer lugar, la adopción preferencial de libros de texto de historia y geografía del país con un fuerte contenido nacionalista, a través de los cuales se buscaba infundir un sentido de pertenencia a la nación. En segundo lugar, la implementación de los actos de conmemoración de las efemérides y otros rituales escolares que despertaran entre los alumnos el respeto y el amor a la patria.

Si bien las elites gobernantes de las distintas provincias compartían el diagnóstico acerca de la relevancia de la construcción de un vínculo con el pasado dentro de la política estatal de «invención de una tradición» y de construcción de la nación como «comunidad imaginada», veían sin embargo con gran preocupación el afianzamiento de una cultura escolar que daba la espalda al conocimiento de las historias locales y provinciales. Amparadas en la Constitución Nacional y en las condiciones establecidas por la Ley 1420, cada provincia gozó de la libertad para legislar en materia educativa y tomar decisiones respecto de la infraestructura del sistema de enseñanza formal, desarrollo curricular y formación docente. Entre ellas, las autoridades de la provincia de Corrientes mostraron una temprana y profunda preocupación por elaborar distintos planes de escolarización que transmitieran a las nuevas generaciones conocimientos de la historia y la cultura regional y paralelamente afianzaran tales prácticas educativas con la visita a museos, monumentos y lugares históricos, y el festejo

7 La sanción en 1884 de la Ley 1420 de Educación Común constituyó un hecho fundamental puesto que determinó como principios básicos la obligatoriedad, gratuidad, laicidad y gradualidad de la educación pública. Acerca de la constitución del sistema educativo nacional, *cfr.* Juan Carlos Tedesco, *Educación y Sociedad en la Argentina (1860-1945)* (Buenos Aires: Solar, 1986); *el presente* (Buenos Aires: Galerna, 2002); Nicolás Arata y Marcelo Mariño, *La educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones* (Buenos Aires: Novedades Educativas, 2013).

8 Acerca del rol del sistema educativo en la formación de la ciudadanía, *cfr.* Lucía Lionetti, *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)* (Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2007).

9 En aquellos años, el tipo de historia que se enseñaba en los ámbitos escolares correspondía a alguna de las variantes oficiales de la historia argentina organizada en forma lineal y cronológica, con atención prioritaria a los sucesos políticos e institucionales. Entonces, tal modo de secuenciación se suponía que desempeñaba un rol fundamental en la estructuración de un relato histórico con una tónica mucho más descriptiva que explicativa y/o comprensiva, asertiva y no problemática, con un estilo de escritura en general opaco y sin gracia. Así, toda reconstrucción histórica se fundamentaba en la acumulación de datos aprehensibles a través de ejercicios memorísticos que incorporaban fugazmente conocimientos. A su vez, la preferencia por los grandes hombres predominaba por doquier, en tanto emergía del convencimiento general acerca de que eran tales egregios los únicos y verdaderos actores del proceso histórico y en tal sentido la historia brindaba —en cuanto *magistra vitae*— un repositorio de ejemplos edificantes por imitar. *Cfr.* Lilia Ana Bertoni, *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001); Luis Alberto, Romero, coord., *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares* (Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2004); Fernando Devoto, «Relatos históricos, pedagogías cívicas e identidad nacional», en Gutman, M. (ed.), *Construir bicentenarios: Argentina* (Buenos Aires: New School-Caras y Caretas, 2005), 65-77; Andrés Ruiz Silva, *Nación, moral y narración. Imaginarios sociales en la enseñanza y aprendizaje de la historia* (Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2011).

de efemérides referidas al pasado local y provincial<sup>10</sup>.

Pasarían varios años hasta que la cuestión de la enseñanza de la historia regional en los programas de estudios de la jurisdicción volvería a plantearse como una problemática educativa. En efecto, luego de una inmutabilidad casi secular en la plataforma del curriculum de la historia como disciplina escolar, la historia regional se volvería objeto de atención por parte de las autoridades educativas provinciales a finales de la década de 1980. La renovación curricular se producía en medio del conjunto de iniciativas educativas y culturales promovidas por el gobierno provincial en el marco de los festejos del cuarto centenario de la fundación de la ciudad de Corrientes y del bicentenario del nacimiento del brigadier general Pedro Ferré en 1988<sup>11</sup>. Encuadrados en ese espíritu conmemorativo, los contenidos de historia regional eran promovidos por su potencialidad para ofrecer a los niños y jóvenes correntinos modelos éticos positivos que les permitiese con el tiempo transformarse en ciudadanos comprometidos con su realidad local y provincial. Para ese entonces, las autoridades ministeriales evaluaban el desconocimiento del pasado histórico de la provincia, de su realidad cultural y de su potencialidad económica como un obstáculo para el progreso de la sociedad correntina en su conjunto. De ese modo, la incorporación de contenidos regionalizados —referidos a la historia, geografía, economía y cultura de la provincia de Corrientes— en los planes de estudios de todos los niveles y modalidades del sistema educativo jurisdiccional era presentada en los documentos curriculares como una política orientada a formar a las futuras generaciones de correntinos, quienes serían los actores responsables de la conducción política, económica y cultural de la provincia<sup>12</sup>.

Por cierto, la edición de los nuevos lineamientos curriculares jurisdiccionales en los que figuraban los contenidos concernientes a la realidad histórica provincial fue acompañada por la producción de una serie de materiales didácticos destinados a los docentes de los diferentes niveles educativos, y cuyo propósito básico era subsanar la deficiente o escasa oferta editorial de textos escolares de aquellos años. Se trataba de cuadernillos que contenían textos sobre diferentes temas de la historia de Corrientes, elaborados por distintos especialistas del ámbito provincial, así como también guías para los docentes con orientaciones y sugerencias sobre la clase, actividades y modos de evaluación. Dentro de esas indicaciones, no solo se insistía en la función formativa que tendría la historia regional en la vida de los estudiantes en cuanto arquitectos del futuro provincial. También se aconsejaba a los docentes de historia que desarrollaran clases orientadas a interpretar la totalidad del proceso histórico nacional desde los valores del pasado provincial, sin que ello implicara caer en sentimientos localistas o

10 Sobre la presencia de la historia regional en la educación correntina, *cfr.* María Gabriela Quiñonez, «La historia nacional y la educación patriótica en las provincias. Una aproximación desde el caso correntino (1880-1940)», en *Tercer Congreso de Historia de la Provincia de Corrientes. La Educación en Corrientes «Cuatro Siglos de Historia»* (Corrientes: Junta de Historia de la Provincia de Corrientes & Moglia Ediciones, 2003), 225-240.

11 La ciudad de Corrientes fue fundada el 3 de abril de 1588 por Juan de Vera y Aragón, siendo en la actualidad la ciudad más antigua del Nordeste argentino. Pedro Juan Ferré (Corrientes, 29 de junio de 1788-Buenos Aires, 21 de enero de 1867) fue un militar y político argentino que pasó a la historia debido a su accionar como gobernador electo —en cuatro periodos diferentes— de la provincia de Corrientes, como convencional en la elaboración de la Constitución Argentina de 1853 y en especial como uno de los principales representantes y defensores de las ideas federales.

12 Gobierno de la Provincia de Corrientes, *Lineamientos Curriculares Nivel Primario* (Corrientes: Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Corrientes, 1988); Gobierno de la Provincia de Corrientes, *Lineamientos Curriculares Nivel Medio* (Corrientes: Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Corrientes, 1988).

provincialistas desmedidos que condujeran a la pérdida de la visión de conjunto. Para ello, era preciso que los profesores practicasen la enseñanza de la historia de la provincia en función de la historia nacional y no apartándose de ella. Tal fue, en grandes líneas, la concepción de la historia regional que perduró durante varios años en las escuelas correntinas.

La historia regional convocaría nuevamente la atención de expertos y autoridades del ámbito educativo provincial recién con las políticas curriculares y didácticas implementadas a mediados de la década de 1990, en el marco de la reforma neoliberal impuesta por la Ley Federal de Educación (N° 24.195). Los documentos curriculares oficiales nacidos a partir de esta reforma, los llamados Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica (CBC) —es decir, para el tramo de nueve años correspondientes a los tres ciclos de escolarización obligatoria—<sup>13</sup> indicaban un cambio de enfoque en los modos de enseñar historia. Dejaban de lado aquellos contenidos distanciados de la producción académica reciente y que exteriorizaban una visión patriótica exacerbada. En su lugar, se realizaba una fuerte apuesta por construir un recorrido por la historia del país que brindara lugar a temas vinculados a la realidad social más cercana a las y los estudiantes en términos temporales y espaciales<sup>14</sup>. Una rápida revisión de los CBC permite advertir que la inclusión de momentos históricos significativos para las distintas provincias en las clases de historia y ciencias sociales obedece a varias razones, las cuales van desde aquellas de claro carácter pedagógico-didáctico (como la supuesta capacidad intrínseca de la historia regional de hacer mucho más comprensible el pasado debido a la proximidad y familiaridad de los hitos narrados) a otros argumentos de índole política o moral (como el aparente potencial de la reflexión sobre el pasado provincial en la formación de un ciudadano más reflexivo y comprometido con su entorno inmediato)<sup>15</sup>.

Sin embargo, es preciso advertir que la necesidad de introducir en el sistema de enseñanza la problemática del conocimiento regional se empleó para legitimar los procesos de traspaso de las escuelas de las administraciones provinciales y municipales en el contexto de las políticas de achicamiento del Estado, proceso que inició en los últimos años de la última dictadura militar y se acentuó con las leyes neoliberales. De ese modo, a medida que se fue extendiendo la estructura de Educación General Básica y la Educación Polimodal

13 Consejo Federal de Cultura y Educación, *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica* (Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995).

14 Acerca de los cambios en la enseñanza de la historia y su proyección dentro de los Contenidos Básicos Comunes, *cfr.* Cristina Godoy, *La Historia-problema. Una alternativa de cambio para el aprendizaje de la Historia en la Escuela Secundaria* (Rosario: Universidad Nacional de Rosario, 1991); Hilda Lanza, «La propuesta oficial y la propuesta editorial para la enseñanza de la historia en la escuela media», en *Curriculum, presente, ciencia ausente. La enseñanza de la historia en la Argentina de hoy*, ed. por Hilda Lanza y Silvia Finocchio (Buenos Aires: FLACSO y Miño y Dávila Editores, 1993), 17-95; María Dolores Béjar, «Los Contenidos Básicos Comunes de Ciencias Sociales para la Educación General Básica», *Entrepasados. Revista de Historia* 5, n.º 8 (1995): 121-145; Luis Alberto Romero, *Volver a la historia. Su enseñanza en el tercer ciclo de la E.G.B.* (Buenos Aires, Aique, 1996); Raúl Fradkin, «Enseñanza de la Historia y reforma educativa. Algunas reflexiones críticas sobre los Contenidos Básicos Comunes», *Anuario del IEHS*, n.º 13 (1998): 309-317; Silvia Finocchio, «Cambios en la enseñanza de la historia: la transformación argentina», *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n.º 22 (1999): 17-30; Gonzalo de Amézola, «Los historiadores proponen cómo cambiar la enseñanza: la reforma educativa argentina en las fuentes para la transformación curricular», *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n.º 10 (2005): 67-99.

15 Acerca de la historia regional en la Educación General Básica y la Educación Polimodal, *cfr.* Marcelo Lagos, «La historia local y regional de la enseñanza», *Entrepasados*, n.º 11 (1996): 155-168 y Susana Bandieri, «Los desafíos de incluir las perspectivas locales y regionales en la enseñanza de una Historia Argentina más compleja», *Revista Tempo, Espaço, Linguagem* 10, n.º 1 (2019): 174-194.

por las escuelas de todo el territorio provincial, la enseñanza del pasado regional, durante mucho tiempo olvidado dentro del proceso nacional o relegado como apéndice detrás de temas considerados de mayor relevancia curricular, adquiriría una novedosa presencia en los documentos oficiales. Dentro de las «Orientaciones Didácticas» destinadas a ayudar a los docentes correntinos en la secuenciación y tratamiento de los contenidos, la selección de los materiales y las formas de evaluación, se indicaba que la comprensión de diversas problemáticas del pasado nacional —e incluso latinoamericano y mundial— se vería favorecida con el tratamiento de la historia provincial, ya que los espacios locales y regionales constituyen componentes fundamentales en la formación de la identidad y la ciudadanía en el marco de la globalización imperante<sup>16</sup>.

De forma paralela, en función de la necesidad de atender a la demanda de nuevos elencos docentes formados en contenidos de historia regional, los profesorados de diferentes localidades de la provincia de Corrientes —convertidos en Institutos de Formación y Capacitación Docente, según el esquema de la Ley Federal de Educación (LFE) que los ubicaba dentro de la educación terciaria—<sup>17</sup> debieron modificar los planes de estudio de varias de sus carreras docentes. Este proceso de modificación se expresó en la actualización de los programas de asignaturas troncales de la formación específica a partir de la inclusión de contenidos sociohistóricos locales y provinciales en ciertos casos, o bien en la creación e incorporación de nuevos espacios curriculares dedicados a abordar la historia de Corrientes, tal como lo reflejan varios planes de estudio existentes en la jurisdicción. Así, el profesorado para el Primer y Segundo Ciclo de la Educación General Básica, con una duración de tres años, representa el primer caso, pues incluyó algunos pocos contenidos de historia local y regional en asignaturas vinculadas al área de Ciencias Sociales y su Enseñanza; mientras que el profesorado de Historia para el Tercer Ciclo de la Educación General Básica y la Educación Polimodal corresponde al segundo caso, pues se incorporaba en el plan de estudio de la carrera una asignatura orientada a abordar la historia provincial que recibió distintas denominaciones según la institución<sup>18</sup>, aunque por lo general, con un dictado de carácter anual y ubicada en el tercer año, se encuadró dentro de una perspectiva más bien tradicional.

La historia regional parece entonces haber llegado para quedarse en el curriculum de las escuelas e institutos de formación docente de la provincia de Corrientes. De hecho, desde el 2006, las políticas educativas de la provincia han atravesado por un nuevo proceso de transformación suscitado por la sanción de la Ley Nacional de Educación (N° 26.206), proveyendo con ello otra nueva oportunidad para responder a las recurrentes demandas de actualización de la historia como disciplina escolar y por lo tanto de afianzar la enseñanza de la historia de los espacios locales y provinciales desde el nuevo enfoque regional en los distintos niveles educativos. Debemos señalar que dicha Ley Nacional de Educación supuso un

16 Gobierno de la Provincia de Corrientes, *Diseño Curricular Primer Ciclo de la Educación General Básica* (Corrientes: Ministerio de Educación, 1997); Gobierno de la Provincia de Corrientes, *Diseño Curricular Segundo Ciclo de la Educación General Básica* (Corrientes: Ministerio de Educación, 1997); Gobierno de la Provincia de Corrientes, *Diseño Curricular Tercer Ciclo de la Educación General Básica* (Corrientes: Ministerio de Educación, 1997); Gobierno de la Provincia de Corrientes, *Diseño Curricular Educación Polimodal* (Corrientes: Ministerio de Cultura y Educación, 1996).

17 Gobierno de la Provincia de Corrientes, *Lineamientos Curriculares para la Formación Docente para la Educación General Básica y la Educación Polimodal* (Corrientes: Ministerio de Educación, 1999).

18 Las diferentes denominaciones de dicho espacio curricular obedecen a que, desde el último quinquenio de la década de 1990, no existió uniformidad en los planes de estudio de una misma carrera dentro del territorio provincial.



verdadero acto simbólico de cambio del rumbo —si no una verdadera expresión de quiebre— en varias dimensiones: por un lado, respecto del emblemático consenso reformista de los años 90, al plantear la conceptualización de la educación como bien público y como derecho social, el reconocimiento de los niños y jóvenes como sujetos de derecho y la centralidad del Estado como garante de este. Por otro, respecto de la matriz fundante de la escuela moderna basada en la homogeneización de todos los hechos y actores educativos, al asentar la importancia de la diversidad cultural como elemento constitutivo de los sujetos escolares<sup>19</sup>. Además, la Ley de Educación Nacional promovió la reconstrucción de un sistema común de educación formal para las veinticuatro jurisdicciones en las que se divide el territorio nacional, contribuyendo así a superar la extrema fragmentación y disparidad existente en la oferta educativa como consecuencia de la implementación de la Ley Federal de Educación.

Por un lado, se estableció un régimen común de escolaridad obligatoria que se extiende desde los cuatro años hasta la finalización de los estudios secundarios —a través de tres niveles: educación inicial, primaria y secundaria<sup>20</sup> y ocho modalidades de educación<sup>21</sup>— con la intención de equiparar las trayectorias de los estudiantes de todo el territorio nacional. En cuanto a la Educación Superior No Universitaria, los diferentes Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), de jurisdicción provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada, debieron adaptar los planes de estudios de todas las carreras destinadas a formar profesores para los diferentes niveles del sistema a partir de los criterios fijados por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), organismo responsable de planificar y ejecutar políticas de formación docente inicial y continua de calidad<sup>22</sup>. De allí que las autoridades educativas de la provincia de Corrientes se hayan visto en la necesidad de adecuar la estructura y funcionamiento del sistema educativo a la nueva LEN, finalmente plasmada en la sanción de la nueva Ley de Educación Provincial (Ley N° 6475)<sup>23</sup>.

Por otro lado, las distintas jurisdicciones provinciales llevaron adelante procesos de revisión y actualización curricular acorde a los cambios impuestos por el nuevo

19 Presidencia de la Nación, *Ley de Educación Nacional* (Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006). Acerca de las transformaciones promovidas por la LEN, *cfr.* Myriam Feldfeber y Nora Gluz, «Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo"». *Educação e Sociedade* 32, n.º 115 (2011): 339-356.

20 La Educación Inicial constituye el primero de los tres niveles que conforman el régimen de escolaridad obligatoria, el cual incluye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años inclusive, siendo obligatorias las salas de cuatro y cinco años. El segundo nivel es la Educación Primaria, también de carácter obligatorio, para todos los niños y las niñas a partir de los 6 años, destinado a proporcionar una formación integral, básica y común, y al mismo tiempo garantizar las condiciones necesarias para el desarrollo integral de la infancia en todas sus dimensiones. El tercer nivel de la educación obligatoria lo conforma el Nivel Secundario, cuya duración varía de 5 a 6 años. En el primer caso, la escuela secundaria comienza a los 13 años, mientras que en el segundo el nivel secundario comienza a los 12 años. Dicha variación obedece a que cada jurisdicción provincial posee la prerrogativa de implementar estos modelos según sus objetivos y la adecuación a las necesidades de su población escolar. A su vez, la secundaria argentina se estructura en dos ciclos: uno básico, con carácter común a todas las orientaciones (de dos o tres años de duración, según la localización del séptimo año). Y un ciclo orientado, con carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento del mundo social y del trabajo, el cual será de 3 y de 4 años según la modalidad que ofrezca la institución educativa.

21 Según la LEN, existen ocho modalidades de educación: técnico-profesional, artística, intercultural-bilingüe, rural, especial, permanente de jóvenes y adultos, domiciliaria y/o hospitalaria y en contextos de privación de libertad.

22 Instituto Nacional de Formación Docente, *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial* (Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007).

23 Gobierno de la Provincia de Corrientes, «Ley N° 6475. Ley de Educación Provincial», *Boletín Oficial del Gobierno de la Provincia CV*, n.º 27.724 (2018), 2-32.



escenario socioeducativo, lo cual implica hacer un recorte y una selección cultural, pues no es posible incluir todos los saberes y habilidades acumulados por la humanidad en los planes de estudio. Aunque dicha política fue implementada por las provincias en diferentes momentos, la misma tenía por propósito principal establecer los lineamientos básicos en lo que respecta a los objetivos, los contenidos, las modalidades de enseñanza, aprendizaje y evaluación, la organización y la articulación de los diferentes niveles del sistema educativo. Tales lineamientos son consensuados y asentados en textos oficiales denominados Diseños Curriculares Jurisdiccionales.

Para elaborar los nuevos documentos curriculares orientativos, las autoridades educativas de cada jurisdicción tomaron en consideración el repertorio de saberes formativos básicos, esenciales y relevantes en las distintas áreas del conocimiento contenidos en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) —documento aprobado en 2004, dos años antes de la LEN— y en el marco de los acuerdos alcanzados dentro del Consejo Federal de Educación (CFE) con el fin de poner en funcionamiento políticas que promovieran aprendizajes significativos para la construcción de ciudadanía y aseguraran el acceso de todas las personas a los mismos, como un modo de superar la desigualdad y la fragmentación del sistema<sup>24</sup>. Además, por tratarse de los documentos curriculares de proyección distrital o provincial, las autoridades educativas de cada jurisdicción llevaron adelante una serie de readecuaciones consideradas vitales para atender a las realidades y necesidades de las diversas poblaciones del país en general y de sus comunidades educativas en particular, incluyendo para ello varios conocimientos específicos del contexto social en calidad de los contenidos de aprendizaje.

Por tanto, las recientes readecuaciones efectuadas por las autoridades ministeriales de educación de la provincia de Corrientes en el marco de la nueva LEN proporcionan una nueva oportunidad para examinar el modo en que distintas problemáticas del pasado regional han sido actualizadas o incluidas en los diseños curriculares jurisdiccionales, en especial aquellos que han sido incluidos con el propósito de favorecer el estudio de la participación y significación de la sociedad correntina en la historia nacional dentro de los contenidos de la enseñanza de la historia. A ello nos dedicaremos en las siguientes páginas.

## Los nuevos diseños curriculares jurisdiccionales de Corrientes

Comenzaremos aquí a considerar los distintos tipos de orientaciones que el equipo técnico del Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes ha realizado sobre la enseñanza de la historia regional a través de los nuevos diseños curriculares para los diferentes niveles educativos de la jurisdicción. Para ello empezaremos por el análisis del lugar de la historia regional dentro del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Enseñanza Primaria, el cual fue paradójicamente el último en ser aprobado por las autoridades ministeriales de la jurisdicción, pese a ser el documento del primer nivel del sistema educativo provincial<sup>25</sup>. Un aspecto que salta a la vista es la gran continuidad que exhibe el área de Ciencias Sociales

<sup>24</sup> Consejo Federal de Cultura y Educación, *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* (Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2004).

<sup>25</sup> Gobierno de la Provincia de Corrientes, *Diseño Curricular Jurisdiccional de Educación Primaria* (Corrientes: Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes, 2017).

en este nuevo diseño curricular respecto a la fundamentación y organización que se le había dado al área en los planes curriculares enmarcados en la LFE. En efecto, los conocimientos de historia se encuentran insertos en el área de las «Ciencias Sociales» y aglomerados dentro del segundo eje «Las sociedades a través del tiempo». Continuando el gesto iniciado casi dos décadas atrás, el Diseño para la Educación Primaria presenta a la historia provincial como una especie de microcosmos a través del cual los niños pueden lograr una mejor comprensión de la multiplicidad de formas de vida y pensamiento a través del tiempo y el espacio:

Partiendo del análisis de su propia realidad social se propone que el alumno comprenda la complejidad del mundo que lo rodea para que de esa manera sea un sujeto activo y pueda actuar desde su lugar de actor social tomando decisiones como transformador de su entorno. De esta manera adquirirá la comprensión de los procesos y conflictos sociales, la forma en la que las sociedades humanas se organizan y funcionan en relación a sus necesidades<sup>26</sup>.

Además, los temas de historia regional a trabajar en las escuelas primarias correntinas aparecen explicitados en diferentes momentos de una larga trayectoria temporal, desde las primeras ocupaciones del actual espacio correntino por pueblos indígenas hasta el presente. También están hilvanados desde una lógica argumental que los valoriza únicamente como instantes episódicos en función del involucramiento de la sociedad correntina en ciertas coyunturas clave del pasado nacional. Así, problemáticas históricas regionales como las formas de relación con la naturaleza y sistema de creencias de los pueblos cazadores-recolectores y agricultores anteriores a la llegada de los europeos que habitaron la provincia; la fundación de la ciudad de Corrientes y las características de la conquista; la organización política, las actividades productivas y la vida de los grupos socioculturales en Corrientes durante la época colonial y virreinal; los conflictos derivados de la Revolución de Mayo y su impacto en la provincia de Corrientes; la participación de la población provincial en diferentes conflictos del siglo XIX y XX (guerras de Independencia, luchas civiles, guerra del Paraguay, guerra de Malvinas) son, por ejemplo, tópicos representativos de esa mirada<sup>27</sup>.

En esa misma frecuencia, el diseño para la educación primaria propone convertir las «celebraciones históricas importantes para la comunidad», así como otras efemérides escolares, en una instancia más del proceso de aprendizaje. Para ello, se alienta a «tomar distancia de los viejos formatos nacionalistas» que convertían los actos escolares en dispositivos de cariz performativo para la expresión de virtudes cívicas (como el orden, la disciplina y la uniformidad), que los estudiantes debían observar sigilosamente en los momentos en los que se rendía homenaje a la nación, sus héroes y símbolos. En su lugar, se propugna hacer de dichos actos verdaderos rituales cívicos que permitan no solo visualizar la aplicación de lo aprendido en el aula, en particular las nociones de que «los protagonistas de los hechos históricos son los actores sociales que los recrean y resignifican» y que «la patria somos todos», sino también afianzar los sentidos «de pertenencia local, provincial, nacional, latinoamericana y mundial, rescatando las idiosincrasias y las culturas particulares»<sup>28</sup>.

26 Gobierno de la Provincia de Corrientes. *Diseño Curricular Jurisdiccional de Educación Primaria...*, 223. Los subrayados nos pertenecen.

27 Gobierno de la Provincia de Corrientes, *Diseño Curricular Jurisdiccional de Educación Primaria...*, 232-233.

28 Gobierno de la Provincia de Corrientes, *Diseño Curricular Jurisdiccional de Educación Primaria...*, 225 y 236-237. Acerca de los actos escolares, cfr. Gustavo Blázquez, *Los actos escolares. El discurso nacionalizante en la vida escolar* (Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2012).

La situación de la historia regional en la Educación Secundaria conserva algunos rasgos ya enunciados en la escuela primaria, pero también presenta ciertos énfasis en determinados momentos o instancias debido a la propia estructura del nivel<sup>29</sup>. De acuerdo con el Diseño Curricular Jurisdiccional para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria, la enseñanza de la historia posee «un papel estratégico en la formación de la conciencia histórica», la cual resulta necesaria para «da[r] sentido al presente» y problematizar «los modos culturales y de vida actuales», siendo la escuela uno de los ámbitos de discusión propicios para ello<sup>30</sup>. Dentro de este ciclo, los contenidos de historia regional son introducidos recién en el segundo año en conexión con el estudio de procesos a escala nacional o incluso continental, reproduciendo el modo imperante en el diseño de la educación primaria. Así, por ejemplo, en el análisis histórico del proceso de ocupación del territorio argentino actual a partir de la fundación de ciudades durante la etapa colonial, se indica la necesidad de que los profesores profundicen en «la importancia estratégica de Corrientes»<sup>31</sup>.

Lo mismo sucede en lo que respecta a los acontecimientos y dinámicas abiertas a partir de la revolución de Independencia y los distintos desafíos en la construcción del Estado argentino, pues se aconseja al docente ahondar en «el rol activo de la provincia de Corrientes en la génesis de la nación y sus particularidades políticas», aclarando en nota al pie que para «el estudio de la participación de Corrientes en la formación de la nación, se sugiere desarrollar las figuras de Ferre y Pujol, así como también la formación de partidos provinciales su vigencia y transcendencia en la política local»<sup>32</sup>. Tales serían, entonces, los temas de historia regional que los estudiantes de las escuelas secundarias correntinas deberían aprender durante el ciclo básico.

Por el contrario, en el caso de los diseños curriculares jurisdiccionales del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria, la importancia asignada a la historia como espacio curricular, y por ende a la historia regional, dependerá del tipo de especialidad a la que apunta la formación del bachiller. En tal dirección, en el diseño correspondiente al Bachiller en Ciencias Sociales<sup>33</sup>, los saberes históricos constituyen uno de los conocimientos nucleares de la formación específica, los cuales son abordados en dos espacios curriculares denominados «Historia Latinoamericana y Argentina» y en un seminario sobre «Procesos políticos, sociales, ambientales y culturales del Territorio Correntino». Las dos primeras asignaturas de historia, dispuestas en cuarto y quinto año, estudian los principales fenómenos específicos de la historia argentina entre fines del siglo XIX y principios del nuevo milenio, su vínculo con el acontecer latinoamericano y mundial. Siguiendo las indicaciones de los NAP, el estudio de la historia regional es mencionado en la fundamentación de ambas materias como una opción

29 Vale recordar que la nueva escuela secundaria se divide en un Ciclo Básico, con carácter común a todas las orientaciones y de tres años de duración, y un Ciclo Orientado, con carácter diversificado y de tres o cuatro años de duración según distintas áreas del conocimiento del mundo social y del trabajo.

30 Gobierno de la Provincia de Corrientes, *Diseño Curricular Jurisdiccional del Ciclo Básico de la Educación Secundaria Orientada* (Corrientes: Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes, 2013), 131.

31 Gobierno de la Provincia de Corrientes, *Diseño Curricular Jurisdiccional del Ciclo Básico de la Educación Secundaria...*, 135.

32 Gobierno de la Provincia de Corrientes, *Diseño Curricular Jurisdiccional del Ciclo Básico de la Educación Secundaria...*, 137.

33 Gobierno de la Provincia de Corrientes, *Diseño Curricular Jurisdiccional del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria Bachiller en Ciencias Sociales* (Corrientes: Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes, 2017).

que se desprende del uso estratégico de distintas escalas de análisis por el docente para que los estudiantes puedan «profundizar, ampliar y poner en práctica sus saberes sobre cada una o varias de las dimensiones desde las que puede analizarse la vida en sociedad: los actores individuales y colectivos, los conflictos, los consensos, los debates, los diferentes puntos de vista»<sup>34</sup>. En cuanto al seminario de sexto año, se trata de un espacio en el que se busca que los estudiantes reflexionen sobre «las características sociales, culturales, ambientales e históricas de su entorno y de toda la provincia de Corrientes» a través de la investigación bibliográfica y/o de campo de «un tema donde se rescate la participación de la provincia de Corrientes en la Historia del país o la región» o bien «personalidades sobresalientes —en la Literatura, la Historia, las Ciencias, etc.— de las distintas localidades o departamentos de la provincia»<sup>35</sup>.

Si en el diseño de este último bachiller, el conocimiento histórico tiene un espacio preponderante, los diseños de las otras orientaciones de la educación secundaria muestran que los contenidos relativos a la historia son abordados en un único espacio curricular general a todas las escuelas y orientaciones que, ubicado en el cuarto año, «propone la enseñanza de la Historia Mundial, Latinoamericana, Argentina y Local, con especial énfasis en el periodo que se extiende entre mediados del siglo XIX y el presente»<sup>36</sup>. El propósito de esta unidad curricular común a todas las orientaciones es que todos los estudiantes correntinos, independientemente de su especialidad, puedan situarse en el mundo en que viven. Nuevamente la inclusión de la historia de la localidad y de la provincia es sugerida como una estrategia de la que pueden hacer uso los docentes correntinos, ya que se tratan de recortes espaciotemporales afines con la idiosincrasia regional, lo que permitirían pensar «en pequeño» fenómenos de alcance nacional, latinoamericano e incluso global.

Veamos la situación de la historia regional dentro de los diseños curriculares para la educación superior. En este nivel, consideraremos particularmente las últimas versiones de los diseños del Profesorado de Educación Primaria y del Profesorado de Educación Secundaria en Historia<sup>37</sup>. En lo que respecta al diseño para la formación inicial de docentes de educación primaria<sup>38</sup>, el diseño curricular de la carrera establece que los contenidos vinculados al área de historia son abordados en un espacio del Campo de la Formación General —«Historia Argentina y Latinoamericana» (materia cuatrimestral de 2.º año con un módulo semanal de cuatro horas cátedra)— y en otros dos espacios curriculares del Campo de la Formación

34 Gobierno de la Provincia de Corrientes, *Diseño Curricular Jurisdiccional del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria Bachiller en Ciencias Sociales...*, 56 y 234.

35 Gobierno de la Provincia de Corrientes, *Diseño Curricular Jurisdiccional del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria Bachiller en Ciencias Sociales...*, 249.

36 Gobierno de la Provincia de Corrientes, *Diseño Curricular Jurisdiccional del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria Bachiller en Economía y Administración* (Corrientes: Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes, 2017), 73. Por tratarse de una materia del campo de la formación general presente en todos los bachilleres, con la sola excepción del Ciclo Orientado en Educación Física, los mismos fundamentos, objetivos, contenidos y orientaciones didácticas sobre la asignatura Historia se reproducen en los Diseños Curriculares Jurisdiccionales correspondientes a Bachilleratos en Lenguas, Ciencias Naturales, Comunicación, Artes (Audiovisuales, Visuales, Música, Teatro y Danza), Informática y Turismo.

37 Ambos documentos tuvieron una primera versión en 2010 y al año siguiente comenzaron a implementarse en distintos Institutos Superiores de Formación Docente de la provincia. En seguida, tras los primeros cuatro años de aplicación, aspectos como la estructura del plan de estudio, la distribución de la carga horaria y el régimen de equivalencias, cursado y promoción fueron reformulados y, como resultado, una nueva versión de los diseños empezó a regir desde el 2015.

38 Gobierno de la Provincia de Corrientes, *Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Primaria* (Corrientes: Dirección de Nivel Superior, Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes, 2014).

Específica —«Ciencias Sociales» y «Enseñanza de las Ciencias Sociales» (materias de 1° y 3° año de carácter anual y con un módulo semanal de cuatro y seis horas cátedra respectivamente)—.

De ese modo, en el primer año los futuros maestros se introducen en el conocimiento de una serie de «temáticas relevantes que ocupan a la Historia y a la Geografía [y] sobre las que existe consenso en el ámbito académico» con el propósito de que los mismos puedan «revisar sus propias visiones» sobre «los fenómenos y procesos sociales», «comprender la relatividad de diferentes modelos explicativos e interpretativos de la realidad social» y asumir un «compromiso con la construcción de las sociedades que se basan en los derechos que hacen a la ciudadanía plena, en la ocupación y en la organización del espacio, sus producciones culturales, la organización y ejercicio del poder»<sup>39</sup>. En virtud de dichas metas, se enumeran múltiples temas que en lo que concierne al ámbito de la historia hacen un extensísimo, si no excesivo, recorrido por los principales acontecimientos y fenómenos que configuraron la Argentina actual, desde los diversos grupos indígenas que habitaron y habitan el actual territorio nacional hasta la situación del país al concluir la primera década del siglo XXI, contextualizándolo en sus lazos con el mundo<sup>40</sup>. En segundo año, los cursantes continúan su senda profundizando «el análisis de los procesos económicos, políticos, sociales y culturales del período que se extiende desde la formación de los Estados Nacionales en las postrimerías del siglo XIX hasta la actualidad», a través de una propuesta estructurada «en torno a un conjunto de temas-problemas considerados claves a la hora de suministrar líneas generales de análisis, explicación y comprensión del proceso histórico de la Argentina, estableciendo las similitudes y las diferencias que ese proceso local presenta cuando se lo aborda a escala latinoamericana»<sup>41</sup>. Finalmente, los estudiantes de tercer año del profesorado se compenetrarán con «los problemas y desafíos propios de la enseñanza de las ciencias sociales en el nivel», incorporando elementos curriculares, didácticos y epistemológicos que les permitan escoger «los dispositivos de enseñanza más adecuados» considerando «las experiencias y el contexto de enseñanza» y «los recursos (materiales y humanos)»<sup>42</sup>.

Si bien en ninguno de los tres espacios curriculares del Profesorado para la Educación Primaria aparecen claramente explicitados núcleos temáticos de historia regional, en las «Orientaciones Metodológicas» de la asignatura Historia Argentina y Latinoamericana del segundo año se aconseja al docente de la cátedra emplear metodologías de aprendizaje vinculadas a la realización de seminarios que pudieran traducirse en actividades de discusión e investigación de «problemáticas locales y regionales» como vía «para abordar la complejidad del mundo contemporáneo y comprender sus transformaciones económicas, sociales, científicas, tecnológicas y culturales»<sup>43</sup>. Esa forma de diagramación de espacios curriculares excesivamente prescriptivos y contenidistas se empeña en dar forma a un maestro más bien generalista, con un conocimiento amplio de los principales procesos de conformación y desarrollo del país, dejando en claro que los saberes históricos referidos a la historia de Corrientes no merecen una atención particular dentro del programa de estudios o, en el

39 Gobierno de la Provincia de Corrientes, *Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Primaria...*, 58.

40 Gobierno de la Provincia de Corrientes, *Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Primaria...*, 59-60.

41 Gobierno de la Provincia de Corrientes, *Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Primaria...*, 37.

42 Gobierno de la Provincia de Corrientes, *Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Primaria...*, 61.

43 Gobierno de la Provincia de Corrientes, *Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Primaria...*, 39.



mejor de los casos, quedan reducidos a meros recursos didácticos para el abordaje de otras problemáticas de las ciencias sociales.

La situación de la historia regional en el diseño curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Historia presenta un panorama bien diferente del anterior<sup>44</sup>. Ello obedece, sin duda, a que se trata del documento de la carrera destinada a formar específicamente a docentes especialistas en la enseñanza de la historia en todas las escuelas secundarias del sistema educativo nacional, en cualquiera de sus modalidades, del ámbito estatal y privado, en todo el territorio de la República. De allí que el pasado regional constituye una de las diferentes áreas de estudio o asignaturas específicas del plan de estudio<sup>45</sup>. En efecto, además de varias asignaturas destinadas al estudio de la historia universal, americana y argentina, el nuevo diseño del Profesorado en Historia continúa con la política de incluir una unidad curricular dedicada particularmente a brindar conocimientos referidos a los procesos más significativos sucedidos en el actual territorio provincial entre la época precolonial y la historia reciente y «propiciar espacios y debates para fomentar la investigación histórica provincial»<sup>46</sup>. Sin embargo, su enseñanza en la formación inicial de los futuros docentes es justificada haciendo uso de argumentos vertidos por el historiador Luis Alberto Romero en épocas de la LFE, para quien el estudio del pasado provincial constituye una vía alternativa para reforzar el análisis de dinámicas que detentan relevancia y alcance nacional, y examinar el modo en que impactan en las sociedades locales y así hacerlas más comprensibles. Siguiendo a este investigador, el documento puntualiza que:

Una realidad local no contiene en sí misma las claves de su propia explicación y mucho menos para jóvenes enfrentados con ellas y que están empezando a construir sus herramientas de análisis. Los problemas culturales y políticos de la historia de Corrientes no se explican sino por la relación entre los Estados y el proceso más vasto de colonización y expansión del mundo occidental en América. Cada proceso local lleva las huellas de los generales, pero los incorpora de manera total, sistemática y sobre todo procesual. Es válido llegar a lo local o regional luego de haberlo encuadrado en los procesos del Estado Nacional que incluyen elementos específicos y absolutamente indispensables para entender lo regional y más, en general, en los contextos americano y occidental<sup>47</sup>.

Dentro de esos encuadres formativos, el diseño indica que el profesor a cargo de la cátedra de Historia de la Provincia de Corrientes debe enfocar los contenidos haciendo énfasis en los «procesos y conceptualizaciones que abandonen la tradicional cosmovisión centrada en lo político-militar y en el culto a las personalidades», y en su lugar «rescatar aquellos hechos y personajes que la historiografía canónica ha desdeñado»<sup>48</sup>. Pese a esta declaración, los núcleos temáticos priorizados plantean un extenso periplo por la historia de Corrientes

44 Gobierno de la Provincia de Corrientes, *Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Secundaria en Historia* (Corrientes: Dirección de Nivel Superior, Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes, 2015).

45 Gobierno de la Provincia de Corrientes, *Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Secundaria en Historia...*, 23.

46 Gobierno de la Provincia de Corrientes, *Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Secundaria en Historia...*, 92-93.

47 Gobierno de la Provincia de Corrientes, *Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Secundaria en Historia...*, 90-91.

48 Gobierno de la Provincia de Corrientes, *Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Secundaria en Historia*, 91.



que, a partir de un criterio cronológico lineal, con muy pocos ejes problemáticos y desde un registro eminentemente político, inicia sus clases con la caracterización de los diversos grupos indígenas que habitaron el suelo provincial, atraviesa el desarrollo del sistema colonial desde la fundación de la ciudad de Corrientes, recorre las transformaciones y desafíos que experimentó la sociedad durante los siglos XIX y XX y cierra con el estudio de la vuelta al régimen democrático en 1983<sup>49</sup>.

## **Análisis y discusión de la propuesta curricular jurisdiccional**

Habiendo recorrido los Diseños Curriculares Jurisdiccionales para la Educación Primaria, Secundaria y Superior de la provincia de Corrientes, en las páginas que siguen expondremos las diferentes líneas resultantes del análisis crítico del discurso en relación a lo que se plantea, proyecta y valora sobre la historia regional en dichos documentos, tomando como variables las distintas dimensiones (historiográfica, psicodidáctica y sociológica) que intervienen en la construcción del conocimiento histórico escolar<sup>50</sup>.

Si consideramos la dimensión historiográfica del problema, un aspecto recurrente en todos los diseños curriculares jurisdiccionales es que la historia regional es estudiada en función de los criterios de periodización y los límites espaciales propios de la historia nacional, por lo que la historia regional vendría a ser algo así como la «hermana menor de la historia nacional», es decir, una historia en pequeño de una historia mayor. A su vez, la historia regional que debe enseñarse es prácticamente entendida como sinónimo de la historia provincial, ya que se trata de un pasado delimitado exclusivamente desde una perspectiva teórica enfocada en el pretendido carácter natural del territorio provincial. Esta idea de territorio simplifica en exceso a la vez que distorsiona las realidades sociohistóricas al asumir una ecuación simple y directa entre lo espacial y lo social cuando, en realidad, la interrelación de ambas variables analíticas es mucho más compleja y dinámica. En cuanto a los contenidos específicos de historia regional, los diversos procesos históricos ocurridos en el actual territorio provincial aparecen como tópicos recurrentes en todos los niveles educativos, los cuales recorren un largo trayecto que inicia con los diversos grupos indígenas de la región y atraviesa el proceso de conquista y colonización y las diversas transformaciones del siglo XIX para llegar a los múltiples procesos que caracterizaron la vida provincial durante el siglo XX.

Por tanto, los contenidos de historia regional son, en gran parte, conocimientos especialmente seleccionados para difundir los hechos más trascendentales de la historia provincial. Particularmente, para demostrar el papel activo que la sociedad correntina tuvo a lo largo de la historia nacional, quedando fuera de todo estudio problemáticas de la historia local y provincial más reciente en la mayor parte de los niveles. En consecuencia, los procesos de renovación curricular no han acompañado las líneas más interesantes de la renovación de la historiografía argentina de las últimas décadas. La historia regional prescripta sigue siendo entendida, en buena medida, según los parámetros de la historiografía correntina de principios

49 Gobierno de la Provincia de Corrientes, *Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Secundaria en Historia*, 92-93. Para una consideración de la posición del historiador *in extenso*, cfr. Romero, *Volver a la Historia...*, 15.

50 Cfr. Pilar Maestro González, «Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia (La concepción de la historia enseñada)», *Clío & Asociados. La Historia Enseñada* 1, n.º 2 (1997): 9-34.

del siglo xx<sup>51</sup>. Así, la historia de Corrientes es delineada como una suerte «tragedia» —según la clasificación de Hayden White— hilvanada alrededor de dos cuestiones: por un lado, la inquebrantable participación heroica de la sociedad provincial en la formación del país, y por otro, la pérdida de importancia que experimentó la jurisdicción de forma progresiva dentro del modelo de país resultante a pesar de los grandes aportes y sacrificios hechos en favor de la patria. Este estudio del pasado regional que se define por lo que es importante recordar, huelga decir, niega sistemáticamente las innovaciones historiográficas de las últimas décadas. Esta premisa hace que la perspectiva política prevalezca sobre otras dimensiones de lo social (como la economía, la sociedad y la cultura), desdibujando cualquier compromiso con un análisis integrado del pasado regional. En otras palabras, la enseñanza de la historia regional adolecería de un análisis profundo de las actividades productivas, las formas de sociabilidad y las distintas expresiones culturales de la sociedad provincial. En dicho aspecto, no obstante, los lineamientos curriculares del nivel primario representan una excepción, ya que los contenidos de ciencias sociales registran una mayor atención a temas del pasado regional vinculados con las antiguas formas de vida cotidiana y las dinámicas de interacción entre los grupos sociales.

Asimismo, la educación primaria se presenta como el nivel educativo que mayor importancia le asigna a los contenidos de historia regional. Si bien una lectura rápida de los diseños curriculares jurisdiccionales muestra que la enseñanza del pasado regional posee una centralidad innegable a lo largo del sistema educativo provincial, un análisis más atento permite constatar una mayor presencia de temáticas propias de la historia regional en la educación primaria que en la educación secundaria. Tal desbalance temático responde al convencimiento de que la historia regional constituye un saber mucho más adecuado y fácil para ser enseñado a los niños debido a varios factores: el rol del contexto local en el desarrollo cognitivo de los niños, la familiaridad de los sucesos del pasado con las experiencias concretas y la posibilidad de realizar futuras aproximaciones que permitan complejizar la mirada sobre la realidad histórica regional iniciada en los primeros cursos de la escolaridad obligatoria. Si leemos estos argumentos desde un orden psicodidáctico, resulta evidente que la inclusión de más temas históricos regionales dentro de los contenidos de ciencias sociales para la educación primaria expresa una política curricular que abreva especialmente en las teorías de las capacidades cognitivas de Jean Piaget<sup>52</sup>, de aprendizaje significativo de Lev Vygotsky y de «currículum espiralado» de Jerome Bruner. A su vez, en el diseño curricular de la educación secundaria, la historia regional es entendida prácticamente como un recurso didáctico que facilitaría la comprensión de procesos históricos de alcance nacional e incluso latinoamericano.

51 Acerca de las características de la historiografía clásica de la provincia de Corrientes, *cfr.* Ernesto J. Maeder et al., *Visiones del pasado. Estudios de historiografía de Corrientes* (Corrientes: Moglia Ediciones, 2004); María Silvia Leoni y María Gabriela Quiñonez, «Historiografía y política en el Nordeste Argentino. Los intelectuales correntinos en el contexto nacional y regional», en *Instituições, fronteiras e política na história sul-americana*, coord. por Luiz Felipe Viel Moreira (Curitiba, Juruá Editora, 2007), 213-228; María Gabriela Quiñonez, «Contextos de producción, representaciones del pasado e historiografía en Corrientes, 1880-1940», en *Intelectuales, cultura y política en espacios regionales de Argentina (siglo xx)*, ed. por Paula Laguarda y Flavia Fiorucci (Rosario, Prohistoria, 2012), 79-102.

52 Acerca de la influencia de Piaget en la enseñanza de contenidos históricos, *cfr.* Roy N. Hallam, «Piaget y la enseñanza de la historia», en *Los niños, los adolescentes y el aprendizaje de la historia*, comp. por Victoria Lerner (México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, 1997), 37-50 y Sandra Marcela Ramos y Juan Carlos Ramos, «Implicaciones de la teoría piagetiana en la enseñanza de las Ciencias Sociales», *Revista Colombiana de Educación* 60 (2011): 61-70.

Si pensamos la dimensión sociológica del problema, es decir, la función asignada al conocimiento histórico regional en la cultura escolar, podemos constatar que la historia regional es uno de los contenidos que está presente en los planes de estudio del sistema educativo provincial desde finales del siglo XIX, y su enseñanza es considerada sumamente necesaria en la formación intelectual, política y social de los correntinos. En efecto, la historia de la provincia de Corrientes se integró como contenido escolar desde unos parámetros ideológicos muy definidos que la convertían en un instrumento clave mediante el cual, de una forma bastante poco disimulada, se promovía un sentido de arraigo en los estudiantes, su identificación con la idiosincrasia regional y su formación como promotores de cambios en el contexto provincial. Dicha forma de entender la función social de la historia regional perduró hasta finales del siglo XX, momento en el cual los nuevos lineamientos curriculares comenzaron a otorgar un sentido diferente a las finalidades de la enseñanza del pasado regional, haciendo énfasis en consideraciones que tienden a favorecer una mejor comprensión y reflexión de la realidad inmediata. En efecto, en los diseños curriculares vigentes, la historia regional es pensada como una herramienta capital en el desarrollo de una conciencia histórica crítica que permita a los estudiantes involucrarse en su sociedad, valorar los logros de las generaciones pasadas y reconocer las cuestiones que quedan pendientes en el contexto local y regional.

Sin embargo, el análisis de los diseños curriculares también nos ha permitido reconocer que los mismos realizan un escaso reconocimiento de los desafíos que supone la enseñanza de la historia desde aproximaciones locales y regionales. Las estrategias didácticas que pueden emplearse en la enseñanza de la historia regional han sido, en efecto, uno de los aspectos que no ha sido problematizado, cuando no directamente omitido, en el marco de los fundamentos de cada uno de los diseños curriculares del sistema educativo provincial. Es así como, por el contrario, se asume que no se requiere nada diferente en la labor docente, es decir, ningún tipo de actividades especialmente planificadas para que niños y jóvenes aprendan conocimientos de historia regional, pues resulta ser un conocimiento escolar de fácil y rápida asimilación. En otras palabras, los documentos curriculares dan por sentado que la enseñanza de la historia regional gozaría de cierta situación ventajosa respecto de la historia argentina y latinoamericana, cuya enseñanza resultaría ser una tarea mucho más compleja y ardua, obligando a los docentes a desarrollar estrategias que permitan a los estudiantes afianzar distintas competencias y procesar dificultades o errores durante sus procesos de construcción del conocimiento histórico sobre su realidad provincial y/o regional en el trabajo escolar. Entonces, al no abordar los problemas referentes al aprendizaje de la historia regional, los diseños curriculares renuncian paradójicamente a reconocer en el pasado local y regional un tipo de conocimiento socialmente significativo cuya enseñanza, además de aportar información puntual, podría contribuir a desenvolver múltiples actitudes y capacidades inherentes al «pensamiento histórico» (como la curiosidad, la lectura, la observación, la problematización, la interpretación, la comparación, la reflexión, etc.)<sup>53</sup> mediante la aplicación de numerosas técnicas y recursos aún poco aprovechados en ciertos niveles del sistema educativo provincial.

En síntesis, la convergencia de los diferentes factores señalados como aspectos

53 Cfr. Nilson Javier Ibagón Martín, «Alfabetización histórica y pensamiento histórico. Apuntes para pensar la enseñanza-aprendizaje de la historia en la escuela», *Revista de Educación y Cultura* 128 (2018), 69-73.

recurrentes de los diferentes diseños (el tratamiento de la historia regional a partir de los vínculos nación/provincia, el anclaje exacerbado de lo local y regional a una perspectiva territorial, el apego a los tópicos más clásicos de la historiografía provincial, la reducción de la historia regional a un simple recurso didáctico, la fuerte impronta de las teorías modernas del aprendizaje, la escasa o nula atención a cuestiones específicas del aprendizaje histórico, entre otros) conduce a que la historia regional derroche sus posibilidades más sugerentes como un conjunto de saberes sobre el pasado elaborado a partir de una escala diferente y, por tanto, con un potencial explicativo e interpretativo igualmente diferente acerca de los procesos históricos asociados al mundo referencial de los estudiantes.

### **Algunas reflexiones finales a modo de conclusión**

Si bien la historia regional viene constituyéndose en una importante línea de análisis entre las historiadoras e historiadores de diferentes espacios institucionales del campo historiográfico argentino durante los últimos treinta años, su relevancia como contenido de enseñanza dentro de los currículos escolares constituye una problemática de recurrente discusión en las políticas educativas de los gobiernos provinciales. Más allá de que la Ley Federal de Educación significó, con sus avances y limitaciones, un primer momento para la incorporación del denominado «giro regional en la historia» en los contenidos, la reestructuración que atravesó el sistema educativo de la provincia de Corrientes desde la sanción de la nueva Ley de Educación Nacional aparece como una nueva oportunidad para indagar qué lugar ocupa la historia regional dentro de los currículos de diferentes niveles educativos de la provincia, cómo es entendida la historia regional en los mismos o qué aportes de la renovación historiográfica han sido tomados en cuenta para encontrar nuevos modos de conceptualizar la enseñanza de la historia regional.

El análisis crítico de los discursos plasmados en los diseños curriculares de la jurisdicción nos permitió advertir que, de seguirse al pie de la letra las prescripciones curriculares, la enseñanza del conocimiento histórico regional se convierte en la transmisión de un saber educativo al cual es muy difícil reconocer algún tipo de pertinencia o utilidad social. En primer lugar, porque al apoyarse en una versión tradicional de la historia de Corrientes aún anclada en una concepción territorialista de lo regional y en la antinomia nación/provincia, su aprendizaje queda limitado a una reproducción compulsiva y memorística de información indefectiblemente efímera y completamente irrelevante. En segundo lugar, porque al abordar cuestiones del pasado provincial que resultan ajenas a los distintos problemas del presente, este tipo de conocimiento histórico regional no ofrece una base cognitiva sólida que permita a los estudiantes comprender el mundo que les tocó vivir y/o sobre la cual puedan edificar su propio proyecto de vida. Y, en tercer lugar, porque al concebir los contenidos de la historia regional como simple recurso didáctico al entorno o como particularización de procesos históricos generales termina por desvirtuarse el sentido de estos y se corre el riesgo de convertir las experiencias históricas locales y regionales en una serie de anécdotas con ribetes folklóricos y mistificadores, casos curiosos o pintorescos.

Estos múltiples encorsetamientos curriculares no solamente representan una prueba

contundente de la limitada proyección que aún exhibe la historia regional en cuanto línea de investigación específica del campo historiográfico nacional, a pesar del vigoroso avance demostrado en los últimos años. Dichas limitaciones también operan como verdaderos obstáculos epistemológicos para comprender el objetivo que se busca al modificar la escala de observación en la enseñanza de la historia: construir una historia argentina más compleja e intentar mostrar, desde la experiencia local y regional, cómo los problemas generales que nos ocupan se dan y se viven de manera peculiar en un lugar y en un tiempo concretos. Sin embargo, para poder cumplir tales propósitos, es preciso que los documentos curriculares focalicen, además, en los distintos desafíos que enfrentan los docentes al enseñar contenidos de historia regional en los distintos niveles educativos y problematizar las estrategias, recursos y actividades que empleará para hacerlo.

Si lo que se busca desde las autoridades educativas jurisdiccionales es mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje escolar, es preciso que los contenidos de los diseños curriculares se construyan a partir de la articulación de perspectivas que no conceptualicen al actual territorio provincial como una entidad fija, sino más bien como una realidad espacial que es inherentemente histórica, procesual y relacional, a la vez que ambigua y contradictoria, que siempre se construye y reconstruye a varios niveles del orden social. Es preciso tener en cuenta asimismo los vínculos que la sociedad regional establece con el sistema o totalidad, es decir, con la configuración espacial que en la *longue durée* terminará constituyéndose en el actual territorio argentino y dentro del cual el espacio provincial de Corrientes irá tomando forma de manera contingente. Ambos cometidos resultan solidarios con un tercer aspecto que sí aparece claramente enunciado en la mayoría de los diseños y que consiste en hacer énfasis en acercarse al pasado regional desde las diferentes dimensiones de la realidad, dejando de lado cualquier intento de determinación única en la experiencia social y proponiendo la adopción de la multicausalidad como premisa básica en la enseñanza de la historia.

En esa dirección, pensamos que la enseñanza de contenidos referidos a la historia provincial desde la plasticidad conceptual que otorga el enfoque regional posibilita que el docente pueda proponer a sus estudiantes el abordaje de situaciones históricas que salven la distancia entre un nivel nacional más o menos artificial —al menos para ciertos períodos— y el ámbito de la comunidad local y regional. En tal sentido, el aprendizaje de dichos contenidos supone para los estudiantes de los distintos niveles una «puerta de entrada» al estudio de su sociedad en cuanto un subsistema político y sociocultural que no solo experimenta una variedad de procesos según ritmos temporales propios, sino que además presenta una configuración espacial de dimensiones y fronteras cambiantes hasta llegar a su actual organización político-territorial. Otra ventaja de la enseñanza de la historia de Corrientes desde la perspectiva regional radica en reconstruir las distintas experiencias vividas por una sociedad que, en un extenso proceso histórico de cambios y continuidades, podemos llamar «provincial» y cuya singularidad en la construcción de lo social se imprime en el devenir identitario de sus miembros en relación con un afuera. Es preciso recordar que la configuración de cualquier territorio entraña el trazado de límites que producen identidades político-culturales diferenciadas y ancladas en construcciones dicotómicas entre un «nosotros» y los «otros». Justamente por ello el aprendizaje escolar de distintas dimensiones de la vida social, económica, cultural y política provincial desde un enfoque histórico regional es, a todas luces,

una temática importante para entender la formación de la identidad de quienes vivieron y viven dentro del territorio provincial.

En definitiva, es preciso reconocer que aún con las muchas limitaciones e incoherencias internas en su diagramación, el hecho de que los diseños curriculares jurisdiccionales cuenten con algún espacio para la enseñanza y el aprendizaje de realidades sociohistóricas tan subjetivamente cercanas a la experiencia de todos los estudiantes de la provincia de Corrientes constituye una forma no dogmática de afianzar la identidad acorde con los valores de una sociedad pluralista y democrática. Y, ciertamente, tal potencial es una contribución de la historia regional que no podemos desdeñar.

## Referencias

### Fuentes primarias

- Consejo Federal de Cultura y Educación. *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2004.
- Gobierno de la Provincia de Corrientes. *Lineamientos Curriculares Nivel Primario*. Corrientes: Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Corrientes, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Lineamientos Curriculares Nivel Medio*. Corrientes: Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Corrientes, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Diseño Curricular Educación Polimodal*. Corrientes: Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Corrientes, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Diseño Curricular Primer Ciclo de la Educación General Básica*. Corrientes: Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Corrientes, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Diseño Curricular Segundo Ciclo de la Educación General Básica*. Corrientes: Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Corrientes, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Diseño Curricular Tercer Ciclo de la Educación General Básica*. Corrientes: Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Corrientes, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Lineamientos Curriculares para la Formación Docente para la Educación General Básica y la Educación Polimodal*. Corrientes: Ministerio de Educación, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Diseño Curricular Jurisdiccional del Ciclo Básico de la Educación Secundaria Orientada*. Corrientes: Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes, 2013.



- \_\_\_\_\_. *Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Primaria*. Corrientes: Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes, 2014.
- \_\_\_\_\_. *Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Secundaria en Historia*. Corrientes: Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes, Corrientes, 2015.
- \_\_\_\_\_. *Diseño Curricular Jurisdiccional de Educación Primaria*. Corrientes: Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes, 2017.
- \_\_\_\_\_. *Diseño Curricular Jurisdiccional del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria Bachiller en Ciencias Sociales*. Corrientes: Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes, 2017.
- \_\_\_\_\_. *Diseño Curricular Jurisdiccional del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria Bachiller en Economía y Administración*. Corrientes: Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes, 2017.
- \_\_\_\_\_. Ley N° 6475. Ley de Educación Provincial. *Boletín Oficial del Gobierno de la Provincia CV*, n.º 27.724 (2018): 2-32.
- Instituto Nacional de Formación Docente. *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007.
- Ministerio de Educación de la Nación. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*. Buenos Aires: Consejo Federal de Educación, 2004.
- Presidencia de la Nación. *Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006.

### Fuentes secundarias

- Arata, Nicolás y Marcelo Mariño. *La educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2013.
- Areces, Nidia R. «Propuestas para una Historia Regional crítica». en *Historia Regional*, n.º 31 (2013), 141-155.
- Bandieri, Susana. «Haciendo Historia Regional en Argentina». *Revista Tempo, Espaço e Linguagem* 9, n.º 1 (2018): 12-31.
- \_\_\_\_\_. «Los desafíos de incluir las perspectivas locales y regionales en la enseñanza de una Historia Argentina más compleja». *Revista Tempo, Espaço, Linguagem* 10, n.º 1 (2019): 174-194.
- Béjar, María Dolores. «Los Contenidos Básicos Comunes de Ciencias Sociales para la Educación General Básica». *Entrepasados. Revista de Historia* 5, n.º 8 (1995): 121-145.

Dossier "Prácticas públicas de la historia.  
Contextos locales, diálogos globales"

- Bertoni, Lilia Ana. *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Blázquez, Gustavo. *Los actos escolares. El discurso nacionalizante en la vida escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2012.
- Bohoslavsky, Ernesto. «Cambios en la historiografía académica en Argentina (2001-2015)». *História da Historiografia* n.º 20 (2016): 102-122.
- Casanova, Julián. «Historia Local, Historia Social y Microhistoria». En *La Historia Local en la España Contemporánea*, coordinado por Pedro Rújula e Ignacio Peiró, 17-28. Barcelona: Universidad de Zaragoza, 1999.
- De Alba, Alicia. *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1995.
- De Amézola, Gonzalo. «Los historiadores proponen cómo cambiar la enseñanza: la reforma educativa argentina en las fuentes para la transformación curricular». *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n.º 10 (2005): 67-99.
- Devoto, Fernando. «Relatos históricos, pedagogías cívicas e identidad nacional». En *Construir bicentenarios: Argentina*, editado por Margarita Gutman, 65-77. Buenos Aires: New School-Caras y Caretas, 2005.
- Favaro, Orietta y Mario Arias Bucciarelli. «Historia nacional-historia provincial. Un falso dilema». *Clío y Asociados. La historia enseñada* 6 (2002): 7-21.
- Feldfeber, Myriam y Nora Gluz. «Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo"». *Educação e Sociedade* 32, n.º 115 (2011): 339-356.
- Finocchio, Silvia. «Cambios en la enseñanza de la historia: la transformación argentina». *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* n.º 22 (1999): 17-30.
- Fradkin, Raúl. «Enseñanza de la historia y reforma educativa. Algunas reflexiones críticas sobre los Contenidos Básicos Comunes». *Anuario del IEHS*, n.º 13 (1998): 309-317.
- Godoy, Cristina. *La Historia-problema. Una alternativa de cambio para el aprendizaje de la Historia en la Escuela Secundaria*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario, 1991.
- Hallam, Roy N. «Piaget y la enseñanza de la historia». En *Los niños, los adolescentes y el aprendizaje de la historia*, compilado por Victoria Lerner, 37-50. México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, 1997.
- Ibagón Martín, Nilson Javier. «Alfabetización histórica y pensamiento histórico. Apuntes para pensar la enseñanza-aprendizaje de la historia en la escuela». *Revista de Educación y Cultura* 128 (2018): 69-73.
- Kindgard, Adriana. «La historia regional argentina y las proyecciones de su objeto a la luz de las propuestas de la microhistoria». *Cuadernos del Sur (Historia)* 32 (2003): 107-124.

- Lagos, Marcelo. «La historia local y regional de la enseñanza». *Entrepasados*, n.º 11 (1996): 155-168.
- Lanza, Hilda. «La propuesta oficial y la propuesta editorial para la enseñanza de la historia en la escuela media». En *Curriculum, presente, ciencia ausente. La enseñanza de la historia en la Argentina de hoy*, editado por Hilda Lanza y Silvia Finocchio, 17-95. Buenos Aires: FLACSO y Miño y Dávila Editores, 1993.
- Leoni, María Silvia y María Gabriela Quiñonez. «Historiografía y política en el Nordeste Argentino. Los intelectuales correntinos en el contexto nacional y regional», en *Instituições, fronteiras e política na história sul-americana*, coordinado por Luiz Felipe Viel Moreira, 213-228. Curitiba: Jurua Editora, 2007.
- Levi, Giovanni. «Sobre la microhistoria». En *Formas de hacer historia*, compilado por Peter Burke, 119-143. Madrid: Alianza, 1998.
- \_\_\_\_\_. «Un problema de escala». *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad* 24, n.º 95 (2003): 279-288.
- Lionetti, Lucía. *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2007.
- Maeder, Ernesto J., María Silvia Leoni, María Gabriela Quiñonez y María del Mar Solís Carnicer. *Visiones del pasado. Estudios de historiografía de Corrientes*. Corrientes: Moglia Ediciones, 2004.
- Maestro González, Pilar. «Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia (La concepción de la historia enseñada)». *Clío & Asociados. La Historia Enseñada* 1, n.º 2 (1997): 9-34.
- Mata, Sara. «Historia local, historia regional e historia nacional. ¿Una historia posible?». *Revista de la Escuela de Historia (Universidad Nacional de Salta)* 2 (2003): 45-50.
- Pagano, Nora C. «La producción historiográfica reciente: continuidades, innovaciones, diagnósticos». En *Historiadores, ensayistas y gran público. La historiografía argentina, 1990-2010*, dirigido por Fernando J. Devoto, 39-67. Biblos: Buenos Aires, 2010.
- Puiggrós, Adriana. *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna, 2002.
- Quiñonez, María Gabriela. «La historia nacional y la educación patriótica en las provincias. Una aproximación desde el caso correntino (1880-1940)». En *Tercer Congreso de Historia de la Provincia de Corrientes. La Educación en Corrientes «Cuatro Siglos de Historia»*, 225-240. Corrientes: Junta de Historia de la Provincia de Corrientes & Moglia Ediciones, 2003.
- \_\_\_\_\_. «Prólogo: Hacia una historia de la historiografía regional en la Argentina». En *Historiografía y sociedad. Discursos, instituciones, identidades*, compilado por Suarez, Teresa y Sonia Tedeschi, 5-18. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2009.

- \_\_\_\_\_. «Contextos de producción, representaciones del pasado e historiografía en Corrientes, 1880-1940». En *Intelectuales, cultura y política en espacios regionales de Argentina (siglo xx)*, editado por Paula Laguarda y Flavia Fiorucci, 79-102. Rosario: Prohistoria, 2012.
- Ramos, Sandra Marcela y Juan Carlos Ramos, «Implicaciones de la teoría piagetiana en la enseñanza de las Ciencias Sociales». *Revista Colombiana de Educación* 60 (2011): 61-70.
- Ravina, Aurora. «Historia provincial e historia nacional: lecturas sobre un vínculo historiográfico complejo». En *Historia provincial, historia local, historia regional: una relectura en clave historiográfica*, coordinado por Aurora Ravina, 4-33. Córdoba: Centro de Estudios Históricos Prof. Carlos A. A. Segreti, 2014.
- Revel, Jacques. «Micro vs. Macro: escalas de observación y discontinuidad en la Historia», *Tiempo Histórico* 2 (2011): 15-26.
- Romero, Luis Alberto. «La historiografía argentina en la democracia: los problemas de la construcción de un campo profesional». *Entrepasados* 10 (1996): 91-106.
- \_\_\_\_\_. *Volver a la historia. Su enseñanza en el tercer ciclo de la E.G.B.* Buenos Aires: Aique, 1996.
- \_\_\_\_\_. coord. *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2004.
- Ruiz Silva, Andrés. *Nación, moral y narración. Imaginarios sociales en la enseñanza y aprendizaje de la historia*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2011.
- Serna, Justo y Analet Pons. «El ojo de la aguja: ¿De qué hablamos cuando hablamos de microhistoria?». *Ayer. Revista de Historia* 12 (1993): 93-134.
- \_\_\_\_\_. «En su lugar. Una reflexión sobre la historia local y el microanálisis». *Prohistoria* 6 (2002): 107-126.
- Tedesco, Juan Carlos. *Educación y Sociedad en la Argentina (1860-1945)*. Buenos Aires: Solar, 1986.
- Terigi, Flavia. *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana, 2004.
- Van Young, Eric. «Haciendo historia regional: consideraciones metodológicas y teóricas». *Anuario del IEHS* 2 (1987): 255-281.
- White, Hayden. *Metahistoria*. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.
- Wodak, Ruth y Michael C. Meyer. *Métodos de Análisis Crítico del Discurso*. Barcelona: Gedisa, 2003.

# Dossier

## "Prácticas públicas de la historia. Contextos locales, diálogos globales"

De la court history al archivo histórico.  
Una trayectoria para pensar la historia  
pública en la Suprema Corte de  
Justicia de México

From court history to historic archive. A pathway  
to think the public history at Supreme Court of  
Justice of Mexico

Recibido: 21 de diciembre de 2020

Aceptado: 5 de abril de 2021

DOI: 10.22517/25392662.24615

pp. 225-256

**Daniel Guzmán Vázquez<sup>1</sup>**

danielgzv@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5350-1437>

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



<sup>1</sup> Licenciado y maestro en Historia por la Universidad Nacional Autónoma de México. Jefe del Departamento de Estudios Históricos de la Suprema Corte de Justicia de la Nación de México.



## Resumen

El artículo aborda la historia pública en la Suprema Corte de Justicia de México a partir del debate sobre la llamada *court history*, término utilizado en el medio estadounidense para designar un tipo de historia manipulada por intereses institucionales públicos. De este análisis se concluye que tal debate conduce necesariamente al tema del acceso público a los documentos institucionales, resultando incluso un aspecto de mayor importancia que el del sesgo interpretativo o el de la manipulación institucional de la historia. Finalmente, se argumenta que la política de acceso documental es el campo donde se puede desarrollar plenamente el enfoque y la utilidad de la historia pública en el máximo tribunal de justicia mexicano, tal y como lo permite el campo de posibilidades abierto por normas recientes en materia archivística.

**Keywords:** *court history*, historia pública, acceso público, documentos, Suprema Corte de Justicia.

## Abstract

The paper covers the Mexican Supreme Court of Justice's public history based on the debate regarding the so-called «court history», a concept used by American scholars to designate the manipulation of history to serve the interests of public agencies. From this analysis it is concluded that the debate necessarily leads to the issue of public access to official documents, which is an aspect of greater importance than interpretative bias or institutional manipulation of history. Finally, it is argued that the policy of documentary access is the field where the approach and utility of public history can be fully developed at the highest justice tribunal of Mexico, as permitted by the field of possibilities opened by recent archival rules.

**Keywords:** court history, public history, public access, documents, Mexican Supreme Court of Justice

## Introducción

En los últimos decenios, el término historia pública ha tenido un importante arraigo fuera de los Estados Unidos, país donde se acuñó originalmente para definir la historia practicada en ámbitos no académicos, como museos, asociaciones de historia local, archivos, bibliotecas, servicios de consultoría y oficinas en el gobierno federal. Actualmente, el término cuenta con contribuciones originales en países tan diversos como Canadá, Australia, Irlanda, India, China, Bélgica, Países Bajos, Alemania, Rusia, Sudáfrica, Suiza, Indonesia, Ghana, Brasil y Colombia<sup>1</sup>. Hoy en día la historia pública no solo se refiere al uso del conocimiento histórico en contextos no académicos, sino a los procesos por medio de los cuales el público construye su propia historiografía<sup>2</sup>, así como a los esfuerzos para democratizar los métodos

1 La lista no es exhaustiva: véase Serge Noiret y Thomas Cauvin, «Internationalizing public history», en *The Oxford Handbook of Public History*, ed. por Paula Hamilton y James B. Gardner (Nueva York, Oxford: University Press, 2017), 25-38. <https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199766024.001.0001/oxfordhb-9780199766024>

2 Hilda Keane, «Introduction», en *The public history reader*, ed. por Hilda Kean y Paul Martin (Londres: Routledge, 2013), 15.



históricos<sup>3</sup>.

Teniendo como base estos últimos aspectos, en el presente artículo se presenta un estudio de caso sobre la práctica de la historia en la Suprema Corte de Justicia de México. El objetivo general consiste en describir y mostrar la utilidad de la historia pública para este tribunal. Por un lado, se describen algunas de las formas que ha adquirido la historia pública en esta institución, y por el otro, se sugiere cómo se puede consolidar una forma genuina y democrática de este enfoque historiográfico a través de un modelo de acceso público a su archivo histórico.

En la primera parte se expone cómo la historiografía gobiernista, conocida como *court history*, fue una forma peculiar de practicar la historia dentro de lo que años más tarde se consideraría el campo de la historia pública. Asimismo, se señalan algunos casos de historiadores gubernamentales que reivindicaron el profesionalismo de su trabajo y las cualidades críticas de obras elaboradas en instancias oficiales. Estos posicionamientos fueron reforzados con el inicio del movimiento de la historia pública, por medio del cual se reivindicó la utilidad y pertinencia de la historia practicada fuera de los contextos académicos, incluyendo las instancias gubernamentales, uno de los muchos ámbitos donde se puede ubicar a la historia pública.

La segunda parte del artículo gira alrededor de la historia practicada en la Suprema Corte de Justicia de la Nación, máximo órgano de la justicia federal mexicana, al que se hace referencia de forma abreviada como Suprema Corte de Justicia, Suprema Corte o simplemente Corte. En este apartado se discute en qué medida la historia institucional elaborada en el máximo tribunal presenta rasgos de una *court history* y en qué otra se separa de este modelo.

En la tercera parte se analizan algunos ejemplos del uso institucional de los documentos del archivo de la Corte. En esta sección se asienta el objetivo particular del artículo, consistente en argumentar que el archivo histórico constituye uno de los ámbitos más importantes en donde se puede ejercer una historia pública.

### ***Court history*, las historias institucionales y el problema del acceso documental**

En 1952 se publicó en los Estados Unidos el libro *The Challenge to Isolation, 1937-1940* de William L. Langer y S. Everett Gleason, en el que se analizaban las causas de la participación de dicho país en la Segunda Guerra Mundial. La obra fue auspiciada por el Consejo de Relaciones Exteriores<sup>4</sup> y subvencionada por la Fundación Rockefeller, la cual buscaba evi-

3 Thomas Cauvin, «The Rise of Public History: An International Perspective», *Historia Crítica* 68 (2018): 4, <https://doi.org/10.7440/historicrit68.2018.01> Daniela Torres Ayala, «Historia pública. Una apuesta para pensar y repensar el quehacer histórico», *Historia y Sociedad* 38 (2020), doi: <https://doi.org/10.15446/hys.n38.80019> Anacleto Pons, «La historia digital y la “historia pública”», *Clionauta: Blog de historia*, 25 de junio de 2010, acceso el 15 de abril de 2021, <https://clionauta.wordpress.com/2010/06/25/la-historia-digital-y-la-historia-publica/> El anterior artículo es el resumen de la charla titulada «Doing History in Public: Digital History in the Digital Humanities», a cargo de Sharon Leon en el Maryland Institute for Technology in the Humanities.

4 John A. Houston, «Back Door to War: Roosevelt Foreign Policy 1933-1941, by Charles Callan Tansill; The Challenge to Isolation: 1937-1940, by William L. Langer y S. Everett Gleason», *The Journal of Politics* 4, n.º 4 (1952): 734, <https://doi.org/10.2307/2970848>

tar el descrédito de la participación en la guerra mediante una «historia escrita por un historiador estadounidense para un público estadounidense»<sup>5</sup>.

Algunas críticas del libro acusaron a los autores de encubrir aspectos no favorables de la administración de Franklin D. Roosevelt y de favorecer la idea de que los Estados Unidos entraron a la guerra para salvaguardar su seguridad nacional. Una de las críticas más relevantes contra el libro de Langer y Gleason fue escrita por Harry Elmer Barnes, quien publicó conjuntamente una reseña de esta obra y del libro *The Road to Pearl Harbor* de Herbert Feis, bajo el título de *Los historiadores de la Corte contra el revisionismo*.

Según Barnes, *The Challenge to Isolation* era probablemente «el ejemplo más elaborado de trabajo de los historiadores de la Corte en toda la historia de la escritura histórica»<sup>6</sup>. Langer era equiparable a Salustio, Eginardo, William Camden, el duque de Saint-Simon o los aduladores de Napoleón<sup>7</sup>, ya que su actitud con el presidente Roosevelt era similar a la de los escribas con el rey asirio Senaquerib. Por su parte, el escrito de Feis sobre Pearl Harbor —en especial su descripción del expansionismo nipón— representaba una sofisticada imitación del modelo interpretativo del historiador medieval Paulo Orosio, quien omitió información que no correspondía con su versión nefasta sobre los paganos<sup>8</sup>. De acuerdo con esta crítica, los historiadores de la Corte tenían un acceso privilegiado o exclusivo a documentos oficiales. Por ejemplo, Barnes señaló que Feis trabajaba bajo la bendición del gobierno y que tenía a su disposición las fuentes de información oficial más relevantes, esperando a ser registradas en un libro que sería del agrado de una oficialidad complaciente<sup>9</sup>.

Así, el concepto de *court history* designó a una historiografía «cortesana», en el sentido de su servilismo con un patrocinador o benefactor, tal como en el pasado lo hicieron los cronistas e historiadores con los prelados, príncipes, nobles o soberanos. Por ello, el término *court history* no es equivalente al de historia de la Corte, sino que define una historiografía comprometida con el poder político, con lo cual se estigmatizó el trabajo y la función de los profesionales que trabajan para instancias gubernamentales.

La propia academia no estaba ajena a servir intereses políticos o económicos. De hecho, los historiadores cortesanos criticados por Barnes eran colegas suyos: historiadores de formación, profesores universitarios y autores en revistas arbitradas. Sin embargo, el término de «historiador de la Corte» se identificó con el de aquellos que producen libros o discursos que favorecen la imagen del gobierno, ámbito al que tradicionalmente una parte de la población estadounidense le ha tenido desconfianza<sup>10</sup>.

[www.jstor.org/stable/2126452?seq=1](http://www.jstor.org/stable/2126452?seq=1)

5 The Rockefeller Foundation. *Annual Report 1946* (Nueva York, 1946), <https://www.rockefellerfoundation.org/annual-report/1946-annual-report/annual-report-1946-2/>

6 Harry Elmer Barnes, *The Court Historians Versus Revisionism: An Examination of Langer And Gleason, «The Challenge to Isolation, 1937-1940» and Herbert Feis «The Road to Pearl Harbor»* (Hollywood: Sons of Liberty, 1952), 3, acceso el 15 de marzo del 2021. <https://cdm15705.contentdm.oclc.org/digital/collection/archives/id/59857>

7 Barnes, *The Court Historians*..., 6.

8 Barnes, *The Court Historians*..., 21, 22-23.

9 Barnes, *The Court Historians*..., 20.

10 James B. Gardner y Paula Hamilton, «The Past and Future of Public History: Developments and Challenges», en *The Oxford Handbook of Public History*, ed. por Paula Hamilton y James B. Gardner (Nueva York, Oxford: University Press, 2017): 7, <https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199766024.001.0001/oxfordhb-9780199766024>

Esta visión cambió años más tarde cuando surgió en los Estados Unidos el movimiento de la historia pública, ya que permitió entender que el trabajo en el gobierno era una posibilidad laboral en el contexto de la crisis económica de los años setenta, cuando disminuyeron las inscripciones en los programas de doctorado y las vacantes permanentes en las universidades, mismas que promovieron perfiles de historiadores para laborar fuera de los circuitos académicos<sup>11</sup>.

El término *public history* fue acuñado por el historiador Robert Kelley, quien lo definió como el «empleo de historiadores y del método histórico fuera de la academia»<sup>12</sup>. A diferencia de las sospechas que generaba el uso de la historia en espacios no académicos, Kelley resaltó la utilidad del análisis histórico en campos tan diversos como el litigio, la legislación y la toma de decisiones políticas<sup>13</sup>. De hecho, en el primer número de la revista *The Public Historian*, publicado en 1978, el editor, Wesley Johnson —uno de los precursores más importantes de esta corriente— señaló que la visión de la historia pública partía de asumir que los métodos y habilidades de la historia resultaban necesarios y benéficos fuera de la academia, de lo cual se derivaba la necesidad de los historiadores de vincularse con la comunidad a partir de ocho sectores clave: (1) el gobierno —al que definió como el sector más esencial para la historia pública—, (2) el mundo de los negocios corporativos, (3) organizaciones de investigación (consultorías y comisiones especializadas), (4) medios de comunicación, (5) áreas de preservación histórica y protección ambiental, (6) sociedades históricas y museos, (7) archivos y (8) el sector educativo<sup>14</sup>.

Tal y como lo hacían economistas, administradores o ingenieros, los historiadores públicos podrían contribuir con su conocimiento técnico en la resolución de diversos problemas. En el caso del sector gubernamental, algunos historiadores demostraron que, incluso en contextos adversos, el análisis histórico resultaba útil para la institución, sin que ello implicara renunciar a la crítica, recurrir a la manipulación de datos u omitir deliberadamente cierta documentación.

El historiador J. Samuel Walker, empleado de la Comisión Reguladora Nuclear de los Estados Unidos, destacó que su libro sobre el accidente nuclear de la central de Three Mile Island (el peor en el sector comercial de la energía atómica de los Estados Unidos) fue bien recibido por la institución no porque edificara una imagen exculpatoria de la misma, sino porque el análisis de las causas y consecuencias permitió un mayor y mejor entendimiento del siniestro. La Comisión Reguladora patrocinó la investigación, pero Walker señaló que no le impusieron restricciones y que gozó de total independencia para diseñar la estructura, el enfoque y las conclusiones del libro<sup>15</sup>. Con justa razón Walker recriminó la torpeza de los académicos que despreciaban *a priori* la historia producida en instancias gubernamentales, convocando a que los libros de historiadores públicos se juzgaran por su contenido y no por

11 Thomas Cauvin, «The Rise of Public History: An International Perspective», 10.

12 Robert Kelley, «Public History: Its Origins, Nature, and Prospects». *The Public Historian* 1, n.º 1 (1978): 16, <https://www.jstor.org/stable/3377666?seq=1>

13 Robert Kelley, «Public History: Its Origins, Nature, and Prospects», 20.

14 Wesley Johnson, «Editor's Preface», *The Public Historian* 1, n.º 1 (1978): 4-5, <https://www.jstor.org/stable/3377660>

15 J. Samuel Walker, *Three Mile Island: A Nuclear Crisis in Historical Perspective* (Berkeley, The University of California Press, 2004), x (Prefacio).

su sello editorial<sup>16</sup>. La obra de Samuel Walker fortaleció la idea de mantener el programa de investigación histórica y de contratar a historiadores residentes, como señaló uno de los comisionados al referirse al libro: la investigación histórica resultaba una inversión valiosa para entender el pasado institucional y ayudar a construir un mejor futuro<sup>17</sup>.

Las instituciones militares son otro ejemplo de donde se podría suponer que impera la *court history*<sup>18</sup>. No obstante, uno de los géneros historiográficos practicados en estos organismos es el de las «lecciones aprendidas», por medio del cual se establece que el pasado puede tener utilidad para el presente, sin importar que estas lecciones puedan ser difíciles de asimilar por los oficiales o miembros de la institución. La posibilidad de escribir sobre temas recientes conduce a pensar que existe un sólido respeto por la investigación histórica, como lo expresó el jefe de Estado Mayor George Casey a propósito de una reseña del libro *On point II*, en el que se hacía una crítica de su servicio durante la guerra de Irak<sup>19</sup>.

Además de los casos anteriores, el surgimiento de la historia pública contribuyó a justificar la utilidad de la historia para el gobierno; el establecimiento de oficinas históricas en varias dependencias gubernamentales permitió entender que la presencia de historiadoras e historiadores residentes no era un lujo, sino una necesidad institucional. En 1978 por ejemplo, el Comité Coordinador Nacional para la Promoción de la Historia registró 120 oficinas históricas en el gobierno de los Estados Unidos<sup>20</sup> y en el 2017 la Sociedad para la Historia en el Gobierno Federal contabilizó alrededor de 600, de manera que la tendencia ha sido claramente al alza<sup>21</sup>.

Por otro lado, la distinción entre los historiadores gubernamentales y académicos no reside en aquello que sostuvo Barnes, afirmando que en el gobierno se practica una oficialista *court history*, mientras que en la academia una historia crítica y revisionista. Según Barnes, para alcanzar la verdad histórica bastaba con reunir los hechos e interpretarlos directa y racionalmente, al estilo de Leopold von Ranke<sup>22</sup>. Sostener esta posición en la actualidad implicaría omitir gran parte de la teoría de la historia del último medio siglo, después de todo, el historiador académico no produce conocimientos libres, sin ataduras institucionales<sup>23</sup>.

De forma contraria a la visión de Barnes, la tendencia que se ha seguido en los Estados

16 J. Samuel Walker, «Now, Is This Your Own Work, Or...? Reflections on The Value of History». *Passport: The Newsletter of the Society of Historians of American Foreign Relations* 39, n.º 2 (2008): 40.

17 J. Samuel Walker, «Why We Write: Another Look at The Value of Federal History», *Federal History* 10 (2018): 6. <http://www.shfg.org/resources/Documents/2-Walker%20web.pdf>

18 William Thomas Allison, «Official Historians and Academic Historians», *Perspectives on History* (2010), <https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/february-2010/official-historians-and-academic-historians>

19 Arnita Jones, «Good Enough for Government Work», en *The Oxford Handbook of Public History*, ed. por Paula Hamilton y James B. Gardner (Nueva York: Oxford University Press, 2017): 261. <https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199766024.001.0001/oxfordhb-9780199766024>

20 Paul J. Scheips. «Roundtable: What Is a Federal Historian: Introduction», *The Public Historian* 2, n.º 4 (1980): 84.

21 «History at the Federal Government: An Educational Portal to Federal History, Historical Resources and Historical Programs», Society for History in the Federal Government, acceso el 22 septiembre de 2020, <http://www.shfg.org/>

22 Barnes, *The Court Historians*..., 18-19, 22.

23 Algunas referencias fundamentales en: Jaume Aurell et al., *Comprender el pasado: Una historia de la escritura y el pensamiento histórico* (Madrid: Akal, 2015), 241-242. Y también en: Michel de Certeau, *La escritura de la historia*. Trad. por Jorge López Moctezuma (México: Universidad Iberoamericana, 2006), 67-82.

Unidos es la de vincular ambas prácticas de la historia por medio de eventos especiales. Por ejemplo, la Asociación Histórica Americana ha logrado reunir a los historiadores académicos y a sus pares gubernamentales a través de encuentros y de números especiales en la revista *American Historical Review*; este también es el caso de la Organización de Historiadores Americanos y los *dossiers* dedicados a la historia militar en sus publicaciones periódicas<sup>24</sup>.

Una de las posibilidades para abordar el papel de las historiadoras y de los historiadores públicos en el gobierno es la ética profesional. Se han propuesto elementos a partir de los cuáles se deberían cumplir los objetivos gubernamentales sin afectar la profesión, como la evaluación honesta de las fuentes<sup>25</sup> y la importancia de no matizar las conclusiones de una investigación para que resulte aceptable a la institución<sup>26</sup>. Sin embargo, el debate sobre los historiadores gubernamentales siguió un camino distinto, lo que empezó como un problema de ética del historiador, desembocó en un tema estructural: el acceso a la documentación institucional.

La diatriba de Harry Barnes contra los «historiadores de la Corte» fue también una crítica contra el uso restringido de materiales documentales al declarar que

A ningún historiador se le permitirá el uso pleno e irrestricto de archivos recientes o de otro material documental oficial a menos de que exista una razonable certeza de antemano de que presentará un veredicto satisfactorio sobre el gobierno o partido en turno<sup>27</sup>.

Por su parte, Robert Kelley señaló que la trayectoria ideal de un departamento histórico consistía en generar investigación histórica básica, conocer a detalle el archivo y participar en la elaboración de políticas institucionales, como en los casos de Richard Hewlett, historiador jefe del Departamento de Energía y Wayne Rasmussen, encargado de la oficina histórica del Departamento de Agricultura, quienes demostraron que su conocimiento archivístico y el manejo de la información documental eran de gran valía para la dirección de sus respectivas agencias en los años setenta, luego de ser prácticamente ignorados durante varios lustros<sup>28</sup>.

La aparición de la historia pública visibilizó el papel de los historiadores de gobierno en relación con la formación y gestión de los archivos institucionales. En los Estados Unidos cobró importancia la valoración documental después del incremento de información producido durante la Segunda Guerra Mundial<sup>29</sup>. Desde 1967 la Ley de Libertad de Información (FOIA por sus siglas en inglés) permitió acceder a la información de las dependencias gubernamentales, aunque exceptuando temas como la seguridad nacional, el secreto comercial o la vida privada<sup>30</sup>.

24 Allison, «Official Historians and Academic Historians».

25 Theodore J. Karamanski, «Ethics and public history: An introduction», *The Public Historian* 8, n.º 1 (1986):12.

26 Martin Reuss, «Government and professional ethics: The case of federal historians», *The Public Historian* 21, n.º 3 (1999):135-136.

27 Barnes, *The Court Historians*...:20. (La traducción es mía).

28 Robert Kelley, «Public History: Its Origins, Nature, and Prospects», 21-22.

29 Scheips, «Roundtable: What is a federal historian: A military historian», 96.

30 El contenido de la información gubernamental solicitada a través de la FOIA puede incluir datos personales de los funcionarios públicos, aunque la propia ley incluye excepciones como la información médica, datos domiciliarios, antecedentes criminales, número de teléfono y de seguridad social, así como otros datos que han sido exceptuados por los tribunales. Por otro lado, la propia FOIA no tiene mecanismos específicos para proteger los datos de los individuos y organizaciones que rea-



En la actualidad se ha revalorizado el archivo como un espacio estratégico para el cultivo de la historia pública, ya que se entiende como un espacio central para la construcción social del conocimiento<sup>31</sup>, lo cual ha dado lugar a la formación de colecciones a partir de la documentación realizada por grupos, como indígenas, negros, indocumentados y estudiantes<sup>32</sup>. De esta forma, el público no solo es el protagonista de sus propias historias, sino un partícipe activo en la construcción de su memoria a través de la conformación, organización, gestión y promoción de sus materiales archivísticos. En estos fenómenos se expresa el compromiso del enfoque de la historia pública con el archivo como una herramienta educacional y de empoderamiento social<sup>33</sup>.

Tres de los elementos analizados en el presente apartado coincidieron en el tema de los materiales de archivo. En primer lugar, las críticas dirigidas contra la *court history* señalaron su relación con la arbitrariedad institucional en el acceso documental; en segundo, los historiadores gubernamentales reivindicaron el material documental como un elemento central en su formación como servidores públicos. Y finalmente, el papel de la participación del público en la conformación archivística como uno de los ejes actuales de la historia pública. En los siguientes dos apartados se explora esta relación entre la historia pública y el archivo a partir del estudio de caso.

### La historia pública en la Suprema Corte de Justicia de México

En México, la Suprema Corte de Justicia de la Nación es el tribunal que encabeza el poder judicial en el orden federal desde 1825. Ha funcionado como un órgano colegiado, compuesto por jueces conocidos como *ministros*, quienes se reúnen en Pleno o en Salas para resolver asuntos de manera definitiva, ya que opera como máximo tribunal. Sus funciones han variado considerablemente a lo largo de su historia, aquellas que han tenido más consistencia han sido las referentes a la resolución de las controversias entre los Estados y la Federación. Desde el siglo XIX y hasta la actualidad el tema más abundante en términos de volumen documental ha sido el amparo, el instrumento jurídico más importante del derecho mexicano, por medio del cual los particulares y grupos pueden defenderse frente a actos o leyes de autoridades ejecutivas, legislativas e incluso judiciales. Desde 1994, las acciones de inconstitucionalidad permiten a los jueces de la Corte determinar si una norma presenta contradicciones con la Constitución general.

El primer trabajo historiográfico en la Corte fue publicado en 1929 por el secretario general de acuerdos, Francisco Parada Gay, con el título de *Breve reseña histórica de la*

lizan las solicitudes. Al respecto véase Sarah Shik Lamdan, «Protecting the Freedom of Information Act Requestor: Privacy for Information Seekers», *Kansas Journal of Law & Public Policy* 21, n.º 2 (2012): 221-253. Sobre las excepciones de FOIA relacionadas con la vida privada: «Exemption 6», en U.S. Department of Justice, *Guide to the Freedom of Information Act*, (2009), acceso el 15 de marzo de 2021, <https://www.justice.gov/oip/page/file/1207336/download>

31 Hilda Keane, «Public History as a Social Form of Knowledge», en *The Oxford Handbook of Public History*, ed. por Paula Hamilton y James B. Gardner (Nueva York, Oxford University Press, 2017): 406, doi: 10.1093/oxford-hb/9780199766024.013.22

32 «2019 Archives Month Series», National Council on Public History, acceso el 23 de septiembre de 2020, <https://ncph.org/history-at-work/tag/2019-archives-month-series/>.

33 Hilda Keane, «Public History as a Social Form of Knowledge», 406-408.



*Suprema Corte de Justicia de la Nación*. Este texto tuvo el mérito de presentar la perspectiva judicial en el contexto de una historiografía política fuertemente condicionada por el papel de los poderes ejecutivo y legislativo. Sin embargo, el libro fue escrito para enaltecer «la larga y honrosa historia» de la institución<sup>34</sup>, así como la «gallarda actitud del elevado cuerpo judicial»<sup>35</sup>. De manera que la historia institucional es presentada como el relato de un grupo de hombres talentosos y virtuosos que favorecieron el «imperio del derecho» y que construyeron una «institución gloriosa»<sup>36</sup>. Así, el primer producto historiográfico elaborado en la Corte fue una típica *court history*.

En 1934 Alfonso Toro publicó la *Historia de la Suprema Corte de Justicia de la Nación* a solicitud de los ministros, de la cual solo apareció el primer tomo, medio millar de páginas en las que se describen las tradiciones jurídicas de la época prehispánica y virreinal sin alcanzar temporalmente el estudio de la Suprema Corte. Toro fue un prolijo autor de historias nacionales escritas desde una perspectiva liberal y positivista, su historia inacabada de la Corte siguió este marco interpretativo<sup>37</sup>.

El estudio de la historia se retomó medio siglo después, cuando en 1984 se estableció una oficina histórica en la Corte a raíz de una visita del presidente Miguel de la Madrid, quien expresó su deseo de poseer una historia completa del máximo tribunal<sup>38</sup>. Ante ello, el presidente de la Corte, Jorge Iñárritu, dispuso que un grupo de especialistas en derecho e historia reuniera el material correspondiente para publicar la historia de la Suprema Corte de Justicia, desde sus antecedentes hasta la actualidad<sup>39</sup>.

Al año siguiente, la Corte se sumó a la iniciativa del presidente de la República de celebrar el 175 aniversario del inicio del movimiento de la Independencia y de los 75 años del comienzo de la Revolución mexicana. Además, la Corte celebró el 160 aniversario de la instalación del tribunal con una exposición denominada «Muestra Histórica», en la que se exhibieron documentos, imágenes, mobiliario y objetos sobre la historia del tribunal<sup>40</sup>. La ya denominada «oficina de estudios históricos»<sup>41</sup> aportó tres libros que fueron publicados a inicios de 1986: una compilación legislativa, una compilación de estudios jurídicos sobre el máximo tribunal y uno sobre los edificios que ocupó la Corte durante su historia<sup>42</sup>.

34 Francisco Parada Gay, *Breve reseña histórica de la Suprema Corte de Justicia de la Nación* (México: Antigua Imprenta de Murguía, 1929), 3.

35 Parada, *Breve...* 25.

36 Parada, *Breve...* 82.

37 Alfonso Toro, *Historia de la Suprema Corte de Justicia de la Nación* (México: s.e., 1934).

38 Suprema Corte de Justicia de la Nación, «Lucio Cabrera Acevedo, una vida dedicada al PJE», *Compromiso. Órgano informativo del Poder Judicial de la Federación* 6, n.º 74 (2007): 2, [https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/gaceta\\_compromiso/documento/2016-10/gaceta200708\\_0.pdf](https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/gaceta_compromiso/documento/2016-10/gaceta200708_0.pdf)

39 Jorge Iñárritu y Ramírez de Aguilar, *Informe rendido a la Suprema Corte de Justicia de la Nación por su presidente el señor licenciado Jorge Iñárritu y Ramírez de Aguilar al terminar el año de 1984. Primera Parte: Pleno* (México: Mayo Ediciones, 1984), 45-46.

40 Suprema Corte de Justicia de la Nación, *Muestra Histórica: 1825-1985: CLX Aniversario* (México: Suprema Corte de Justicia de la Nación, 1985), edición en PDF.

41 Jorge Iñárritu y Ramírez de Aguilar, *Informe rendido a la Suprema Corte de Justicia de la Nación por su presidente el señor licenciado Jorge Iñárritu y Ramírez de Aguilar al terminar el año de 1985: Anexo 34* (México: Mayo Ediciones, 1985), 481.

42 César de Jesús Molina Suárez y Salvador Cárdenas Gutiérrez, «Historia de la Suprema Corte de Justicia de la Nación: 1808-2006», *Cuestiones Constitucionales*, n.º 16 (2007), 541-542. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext-](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext-)

Lucio Cabrera dirigió la oficina histórica que compiló la información para la publicación de la historia institucional. Cabrera fue abogado de formación y realizó estudios de posgrado en historia, ocupó diversos cargos en el poder judicial, incluyendo el de juez de distrito. En las instituciones de la justicia federal trabajó 50 años y de este tiempo, 20 años los dedicó a la escritura de la historia de la Corte. Durante esos años, Cabrera fue un autor prolijo, escribió 38 libros de historia de la Suprema Corte de Justicia de México y sobre otros temas de la historia del derecho. De sus publicaciones, 26 libros corresponden a la larga serie en la que finalmente se convirtió el proyecto de escribir la historia de la Corte.

La serie abarcó el período que va desde 1808, antes del establecimiento del máximo tribunal, hasta el año 2000. En 1986 se publicó el primer tomo, con el título de *La Suprema Corte de Justicia, sus orígenes y primeros años: 1808-1847*<sup>43</sup>. La primera parte de esta obra la escribió Lucio Cabrera y la segunda Linda Arnold, gran conocedora de los archivos judiciales. Más de dos terceras partes del libro corresponden al anexo integrado por Arnold con documentos que encontró en el archivo histórico de la Corte<sup>44</sup>, relativos a comunicaciones entre los poderes federales, visitas de cárceles realizadas por ministros, actas e índices documentales. Esto también resultó llamativo para el presidente de la Corte, quien señaló:

Quiero llamar la atención acerca de que la investigación que hicieron tanto el Dr. Cabrera como la Dra. Arnold, se basó en los documentos que obran en el archivo de este Alto Tribunal y que o eran desconocidos o habían quedado en el olvido<sup>45</sup>.

La impronta que dejó el trabajo de Arnold implicó que la serie fuera continuada por Cabrera como una historia documental y estableció *de facto* un compromiso con el acceso a la información por parte de la oficina de estudios históricos<sup>46</sup>.

El estudio documental permitió que la serie se organizara a partir de los casos judiciales que se consideraron más importantes o representativos según los períodos históricos. El mérito de este método consistió en que, al tiempo que se definían las atribuciones legales y constitucionales de la Corte, se documentaba su actuación efectiva en dicho marco. Es decir, la serie dio cuenta de las normas de actuación de los jueces y de las decisiones judiciales de estos, así como de la normatividad que conformaron los propios jueces por medio de sus resoluciones, atendiendo de este modo la circularidad que existe entre la regla y su aplicación<sup>47</sup>.

La selección de las sentencias reproducidas en los libros no permite concluir si se trata de ejemplos de decisiones judiciales que fueron tendencias o excepciones históricas. Ciertamente, el predominio de resoluciones judiciales en las que se registra la protección de

[t&pid=S1405-91932007000100020&lng=es&tlng=e](https://doi.org/10.22517/25392662.24615)

43 Lucio Cabrera y Linda Arnold, *La Suprema Corte de Justicia, sus orígenes y primeros años: 1808-1847* (México: Suprema Corte de Justicia de la Nación, 1986).

44 Cabrera y Arnold, *La Suprema Corte de Justicia...*, 86.

45 Carlos del Río Rodríguez, *Informe rendido a la Suprema Corte de Justicia de la Nación por su presidente el señor Lic. Carlos del Río Rodríguez al terminar el año de 1986: Primera Parte: Pleno* (México: Suprema Corte de Justicia de la Nación, 1986), 50.

46 Cabrera y Arnold, *La Suprema Corte de Justicia...*, 15-16.

47 Niklas Luhmann, «La unidad del sistema del derecho», en *La unidad del sistema jurídico. Escritos preparatorios para El derecho de la sociedad*, traducido por Hjalmar Newmark (Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2018), edición Kindle, cap. 2, posición 456.

garantías y libertades conduce a concluir que la criba dio preferencia a documentación que favoreció la imagen institucional; es decir, en la que los ministros resolvieron en favor de la protección de las personas o en aquellos donde se respetó o incrementó el alcance del poder judicial en relación con otros poderes de la federación.

Según la versión historiográfica de Cabrera una de las constantes en la historia de la Corte fue la protección de los derechos humanos, incluso en los tribunales de antiguo régimen que fueron sus antecesores. Cabrera sostuvo que «la protección de los derechos humanos principió con la antigua Real Audiencia, *continuó* con la Audiencia Territorial y siguió después con la Suprema Corte de Justicia republicana»<sup>48</sup>. Así, incurrió en un anacronismo a fuerza de hacer empatar la historia de la Corte con el paradigma de los derechos humanos, término que no apareció en la Constitución mexicana sino hasta el presente siglo.

No obstante, los elementos anteriores no son suficientes para definir a esta serie genéricamente como una *court history*. Cabrera trató asuntos que quizá un diseño oficialista hubiera omitido. Se trata de asuntos delicados para el sistema político mexicano, en los cuales se ha documentado la responsabilidad de actores gubernamentales. Como ejemplo de algunos de estos asuntos se pueden señalar: el reconocimiento de la Corte a la dictadura militar impuesta por el golpe de Estado de Victoriano Huerta<sup>49</sup>, los procesados del movimiento estudiantil de 1968<sup>50</sup>, el asesinato de Luis Donaldo Colosio<sup>51</sup> o el caso de Aguas Blancas<sup>52</sup>.

Ciertamente Cabrera evitó presentar conclusiones o definiciones sobre estos acontecimientos y se limitó a referirlos por medio de la transcripción de notas periodísticas, artículos de opinión y documentos oficiales. Por ejemplo, en el caso del movimiento de 1968 Cabrera no se refiere a los hechos del 2 de octubre como una matanza o masacre, aunque en el anexo documental presenta textos de Leopoldo Zea y Elena Poniatowska que así lo definen<sup>53</sup>. Lo importante es que al incluir estos temas en sus obras evitó ofrecer una imagen conveniente de los gobiernos recientes y de los hombres del poder, o simplemente, de ocultar hechos que les resultan comprometedores. Con ello, su historiografía se distanció del modelo de *court*

48 Cabrera, «Introducción general», en Cabrera y Arnold, *La Suprema Corte de Justicia...*, 20. Véase también: Lucio Cabrera, *La Suprema Corte de Justicia a fines del siglo XIX: 1888-1900* (México: Suprema Corte de Justicia de la Nación, 1992), 31.

49 El general Victoriano Huerta formó parte de una conspiración militar que depuso en 1913 al presidente Francisco I. Madero, líder de la Revolución mexicana, electo democráticamente. Huerta se hizo con la presidencia tras el golpe de Estado y encabezó una dictadura militar hasta julio de 1914, cuando fue obligado a renunciar como resultado de la lucha armada en una segunda etapa de la Revolución mexicana. Lucio Cabrera, *La Suprema Corte de Justicia a principios del siglo XX: 1901-1914* (México: Suprema Corte de Justicia de la Nación, 1993), 75-78.

50 El movimiento estudiantil mexicano de 1968 fue duramente reprimido el 2 de octubre en la ciudad de México, cuando grupos policiacos, militares y paramilitares perpetraron una matanza contra un número indeterminado de manifestantes. Lucio Cabrera, *La Suprema Corte de Justicia durante el gobierno del presidente Gustavo Díaz Ordaz: 1965-1970* (México: Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2004), 9, 59-64.

51 El 23 de marzo de 1994 fue asesinado de un disparo en la cabeza Luis Donaldo Colosio, candidato a la presidencia de México del partido gobernante, mientras realizaba un mitin electoral en Tijuana, Baja California. Lucio Cabrera, *La Suprema Corte de Justicia durante el gobierno del presidente Carlos Salinas de Gortari: 1989-1994* (México: Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2005), 155-157.

52 El 28 de junio de 1995, en un lugar del municipio de Coyuca de Benítez, en el Estado de Guerrero, conocido como «El Vado» de Aguas Blancas, fueron asesinadas 17 personas y otras 20 resultaron heridas por la policía local. La Corte investigó los hechos por medio de una comisión formada por ministros, la cual expuso diversas violaciones a derechos fundamentales cometidos por las autoridades estatales. Lucio Cabrera, *La Suprema Corte de Justicia durante el gobierno del presidente Ernesto Zedillo Ponce de León: 1995-2000* (México: Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2005), 141-155.

53 Cabrera, *La Suprema Corte de Justicia durante el gobierno del presidente Gustavo Díaz Ordaz: 1965-1970...*, 345, 353.

*history* descrito por Barnes.

En el año 2005 Lucio Cabrera publicó la historia de la Corte durante el período del 1994 al 2000, fue la última obra que dirigió al frente de la oficina de estudios históricos, cerrando así la distancia temporal entre él y su objeto de estudio. El ritmo frenético del equipo de estudios históricos permitió que una investigación sobre los primeros años del siglo XIX terminara siendo una historia del tiempo reciente. En el 2006 se añadió a la serie un libro escrito por José Ramón Narváez<sup>54</sup>.

Desde 1986 al 2017 la Corte publicó alrededor de 232 obras sobre historia. La mayoría fueron escritas por investigadoras e investigadores externos en el contexto de conmemoraciones nacionales como las del bicentenario del natalicio de Benito Juárez en el 2006, el bicentenario de la independencia y el centenario de la Revolución mexicana en el 2010 y el centenario de la Constitución federal en 2017. También se han producido obras en el marco de efemérides judiciales, como la *Historia del Amparo en México*, editada en 6 tomos que aparecieron en 1999, dos años después de que la propuso el ministro Juventino Castro como una forma de conmemorar el 150 aniversario del origen del juicio de amparo en México y el 80 aniversario de la promulgación de la Constitución federal<sup>55</sup>.

Las conmemoraciones han resultado en una mayor producción de obras institucionales; sin embargo, la coordinación de estas suele ser un trabajo compartido, en el mejor de los casos, entre la oficina de estudios históricos y otras áreas de la institución. De forma que se pierde el enfoque especializado que el área histórica podría aportar sobre temas estratégicos para el conocimiento de las colecciones de la propia institución. Además, el contexto solemne y laudatorio que suele acompañar la conmemoración de prohombres y gestas históricas redundan en una producción historiográfica cercana a la visión de una *court history*, ya que los temas, métodos, enfoques y contenidos están condicionados por un interés festivo del que la propia Corte espera obtener legitimidad social.

Los temas principales de las obras históricas editadas por la Suprema Corte de Justicia han sido: los legislativos, en particular en el formato de compilaciones; estudios sobre la administración de justicia, incluyendo otros tribunales federales además de la Corte y biografías sobre ministros y juristas; así como textos sobre doctrina jurídica. Adicionalmente, la participación de historiadores académicos ha dado oportunidad para que se ensayen métodos y enfoques historiográficos sobre temas diversos a partir de los expedientes judiciales, como los que integran la serie *La justicia durante el Porfiriato y la Revolución, 1898-1914*.

Algunos de los libros editados por la Corte son una suerte de *coffee table books* que resultan de difícil consulta por su propia estructura material y por su precio elevado. También se han editado obras dirigidas al gran público, aunque con deficiencias considerables en términos de su calidad narrativa y fundamentación<sup>56</sup>. Muchos de los defectos de las obras son

54 José Ramón Narváez Hernández, *La Suprema Corte de Justicia durante el gobierno del presidente Vicente Fox Quesada: 2001-2006* (México: Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2006).

55 Genaro Góngora Pimentel, «Presentación», en *Historia del amparo en México 1: Referencia Histórico Documental* (México: Suprema Corte de Justicia de la Nación, 1999), 7.

56 Por ejemplo, la historieta de Rémy Bastien, *La historia de la Suprema Corte de Justicia de la Nación* (México: Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2016).

atribuibles al carácter perentorio de los contratos con autores externos y con los compromisos presupuestarios aprobados con antelación. Una mayor participación de los historiadores públicos en el dictamen de las obras redundaría, indubitadamente, en un aumento de su calidad. Otro ejemplo de difusión masiva fueron los 15 programas de radio sobre la serie «La Suprema Corte de Justicia en la Historia de México», conducidos durante 2008 y 2009 por Salvador Cárdenas, director de estudios históricos, en el marco de los festejos por los centenarios de la Independencia y Revolución mexicana. De esta serie se publicaron posteriormente mil ejemplares de audiolibros<sup>57</sup>.

La oficina histórica de la Corte ha alternado la edición y elaboración de historias institucionales con otras funciones y tareas. Se han preparado diferentes informes o reportes históricos sobre asuntos específicos, requeridos por los jueces de la Corte y otras autoridades de la institución. Los más importantes han sido los informes de trabajo anuales que presenta el presidente de la Suprema Corte de Justicia en un evento donde se convocan a los titulares del Senado, la Cámara de Diputados y el presidente de la República. La oficina de estudios históricos elaboró estos informes entre 1995 y 2004, período en el que estuvo adscrita a la oficina de la presidencia del máximo tribunal. Algunas de las solicitudes de información que reciben las áreas de transparencia son contestadas por la oficina de estudios históricos, las cuales se refieren a datos concretos sobre personajes de la institución, acontecimientos, leyes o votos particulares, pero también otras provienen de académicos, quienes suelen requerir información más sistematizada.

El área de estudios históricos sentó las bases para el conocimiento y difusión del patrimonio artístico del edificio sede, el mobiliario antiguo, los retratos de las ministras y los ministros, así como la historia del edificio y de sus colecciones documentales. Al respecto cabe señalar el desarrollo entre 1986 y 2004 del programa de visitas guiadas a la Suprema Corte de Justicia de la Nación. Una tarea de particular importancia para la oficina histórica ha sido el montaje de exposiciones sobre temas diversos; a la muestra histórica de 1985 le siguieron exposiciones sobre códigos, constituciones, colecciones bibliográficas, vida de ministras y ministros y otras tantas. Con ello se ha demostrado que las habilidades y la visión de los historiadores públicos resultan útiles para la curaduría y la presentación al público de los más diversos objetos.

Todas las funciones descritas en las líneas precedentes están incluidas en el programa de actividades de los historiadores en el gobierno federal de los Estados Unidos<sup>58</sup>, lo que muestra que, a pesar de no guiarse por un programa similar, la oficina de estudios históricos de la Corte mexicana ha encontrado un campo de desarrollo a partir de las necesidades institucionales y de sus habilidades para el relato de historias, la búsqueda de información y la difusión. Sin embargo, la viabilidad del funcionamiento de la oficina histórica en el largo plazo solo puede lograrse a partir de un programa adecuado al contexto específico de la institución. Este programa, que necesariamente debería basarse en los avances de la historia pública, ga-

57 Guillermo I. Ortiz Mayagoitia, *Informe de Rendición de Cuentas 2007-2010 del Ministro Presidente* (México: Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2010), anexo 135. [https://www.scjn.gob.mx/Transparencia/Documents/Historico\\_Administrativa/Anexos/Anexo%20135.pdf](https://www.scjn.gob.mx/Transparencia/Documents/Historico_Administrativa/Anexos/Anexo%20135.pdf).

58 Society for History in the Federal Government, *Historical Programs in the Federal Government: A guide* (Washington, Society for History in the Federal Government, 1992).



rantizaría la estabilidad de sus funciones.

La oficina de estudios históricos estuvo adscrita al Centro de Documentación y Análisis, Archivos y Compilación de Leyes entre el 2004 y el 2006; luego a la Dirección General de Casas de la Cultura Jurídica y Estudios Históricos entre el 2006 y el 2010, y finalmente retornó al Centro de Documentación desde el 2011, donde fue absorbida por un área de investigación jurídica hasta el 2014, año en el que se reestableció con el nombre de Dirección de Análisis e Investigación Histórico Documental. A finales del 2019 cambió su nombre por el de Dirección de Difusión e Investigación Histórico Documental. Este peregrinaje interno da cuenta simultáneamente de la inestabilidad institucional de la oficina y de su versatilidad para adaptarse a contextos diferentes, aunque también es cierto que ello puede leerse como un indicio de la incomprensión y el desconocimiento de sus labores.

La inestabilidad conlleva el riesgo de que las funciones específicas de la oficina histórica terminen diluyéndose al emparentarse con áreas que sí tienen una presencia consolidada. La continuidad de los departamentos históricos depende de que las propias instituciones gubernamentales identifiquen la capacidad y utilidad específica de estas áreas en relación con sus objetivos. Un ámbito clave de los programas de trabajo es el archivo histórico, espacio a partir del cuál los estudios históricos se pueden posicionar como un actor institucional fundamental. Además, al vincularse funcionalmente con el archivo se sienta la posibilidad para ejercer una práctica genuina de la historia pública.

### La historia pública y el archivo histórico judicial

Actualmente, la razón legal de la existencia de una oficina de estudios históricos está señalada en el reglamento de la Suprema Corte, el cual establece que una de las atribuciones del Centro de Documentación es la realización de trabajos de análisis e investigación histórico documental sobre temas relacionados con este tribunal y el poder judicial de la federación, «principalmente con base en los archivos judiciales y demás acervos que resguarda», así como publicar obras y brindar asesoría en la materia<sup>59</sup>. La coyuntura actual permite la consolidación de un programa de investigación histórica a largo plazo, gracias a que la nueva Ley General de Archivos en México promueve la formación y consolidación de los archivos históricos.

La iniciativa de la Ley General de Archivos se presentó en el Senado mexicano en noviembre del 2016, motivó una intensa participación de archivistas, periodistas, historiadores y otros académicos. El sitio web del Comité Mexicano de Ciencias Históricas compiló los comunicados, pronunciamientos, noticias, audiencias y otras participaciones que tuvieron diferentes investigadores sobre el tema. En una de las audiencias con legisladores se mencionó el caso del archivo de la Suprema Corte de Justicia como un ejemplo de institución que llevaba la reserva de ley de los datos sensibles al extremo, como el de testar nombres en expedientes de los años 1827 y 1847<sup>60</sup>. En el 2017, en plena discusión sobre la legislación de archivos, la

59 Reglamento Interior de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, de 1 de abril de 2008 (*DOF* núm. 1 de martes 1 de abril de 2008).

60 Alfredo Ávila en la Senado de México, «Audiencias públicas en el marco del proceso de dictaminación de Ley General de Archivos», Video de YouTube, 6:20:04, publicado el 28 de noviembre de 2016, <https://www.youtube.com/watch?>



Corte publicó un libro de la serie *Archivo Histórico de la Suprema Corte de Justicia de la Nación* sobre derechos familiares y filiación, en el que se reproducían documentos históricos testados a tal grado que hacían ininteligible el contenido que paradójicamente se pretendía difundir<sup>61</sup>. El investigador del Centro de Investigación y Docencia Económicas, el doctor José Roldán Xopa decidió exhibir en su cuenta de Twitter el exceso al que llegó la práctica en la reserva de información en esta obra (ver figuras 1 y 2).

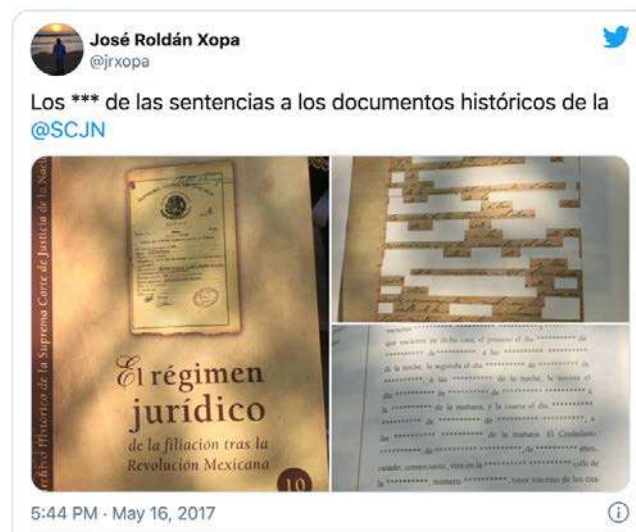


**Figura 1.** Tuit del investigador Roldán Xopa refiriéndose a los datos testados en el libro *El régimen jurídico de la filiación tras la Revolución Mexicana*

**Fuente:** José Roldán Xopa (@jrxopa). Twitter, 16 de mayo del 2017, <https://twitter.com/jrxopa/status/864612571436986368?s=20>

La Ley General de Archivos se aprobó en 2018, y en su artículo 36 se estableció que «los documentos contenidos en los archivos históricos son fuentes de acceso público»<sup>62</sup>, razón por la cual no pueden clasificarse como reservados o confidenciales. Los documentos históricos que tuvieran datos personales sensibles se consideraron de acceso restringido durante un plazo de 70 años, pero se determinó que se conservarían en los archivos de concentración, no en los archivos históricos. De esta forma, toda la documentación que ingresa a los archivos históricos se liberó de cualquier reserva de ley y se estableció que su consulta implica el acceso a documentos originales o reproducciones integrales y fieles en otros formatos. Por ello, los departamentos encargados de testar los datos personales en los expedientes judiciales no tienen razón para formar parte del archivo histórico, donde, por el contrario, resulta fundamental el trabajo especializado de los historiadores públicos y su compromiso con el acceso a la información.

[v=OolDqui0hJI](#)

61 Suprema Corte de Justicia de la Nación, *El régimen jurídico de la filiación tras la Revolución Mexicana* (México: Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2016).

62 Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, Decreto por el que se expide la Ley General de Archivos, de 15 de junio de 2018 (*DOF* núm. 16 de viernes 15 de junio de 2018): 12.

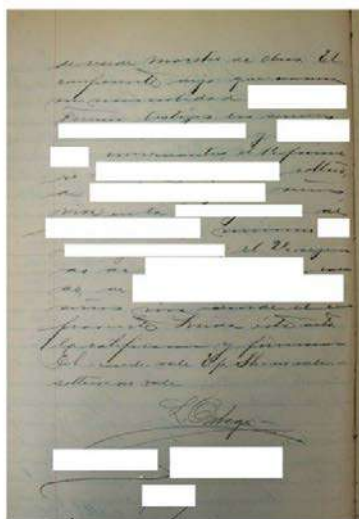


**Figura 2.** Detalle del anexo documental del libro *El régimen jurídico de la filiación tras la Revolución Mexicana*

**Fuente:** Suprema Corte de Justicia de la Nación. *El régimen jurídico de la filiación tras la Revolución Mexicana* (México: Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2016), 60.

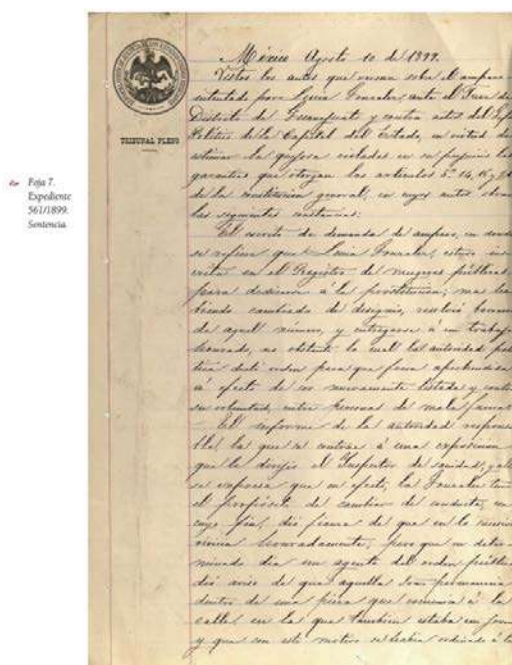


**Figura 3.** Detalle de una de las sentencias publicadas sin datos testados del libro *Prostitución y garantías constitucionales a finales del siglo XIX*

**Fuente:** Suprema Corte de Justicia de la Nación. *Prostitución y garantías constitucionales a finales del siglo XIX* (México: Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2018), 158.

*El amparo en revisión 968/99 y las garantías de legalidad y seguridad jurídica en la investigación de delitos sobre el pasado*

89

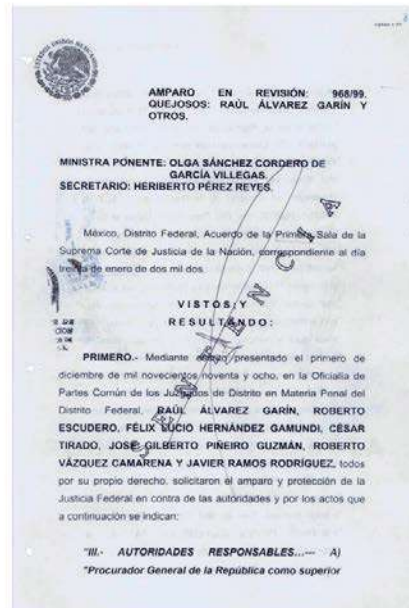


**Figura 4.** Detalle de la sentencia publicada íntegramente en el anexo del libro *El amparo en revisión 968/99*

**Fuente:** Suprema Corte de Justicia de la Nación. *El amparo en revisión 968/99 y las garantías de legalidad y seguridad jurídica en la investigación de delitos sobre el pasado* (México: Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2018), 89.

Un aspecto fundamental de la Ley de Archivos vigente es la obligación que establece de fomentar la difusión de los documentos históricos a través de medios digitales, instrumentos de consulta, exposiciones presenciales y virtuales, programas pedagógicos y boletines u otras publicaciones que brinden acceso a los archivos históricos<sup>63</sup>. En seguimiento a esta ley, la Corte estableció que las funciones del archivo histórico incluyen la conservación permanente de los documentos judiciales y el establecimiento de procedimientos de consulta y de tecnologías de la información para mantenerlos a disposición de los usuarios. Es decir, el archivo histórico tiene claramente una vocación pública, la cual deriva de la naturaleza de los documentos que resguarda, que son considerados fuentes de acceso público<sup>64</sup>.

La Ley General de Archivos sentó las bases para evitar casos como el referido por el doctor Roldán Xopa. La Suprema Corte publicó posteriormente una obra de la misma serie en la que apareció una leyenda tras la portadilla que indicaba que los datos personales

<sup>63</sup> Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, Decreto por el que se expide la Ley General de Archivos..., 12.

<sup>64</sup> Acuerdo General número 8/2019, del ocho de julio de dos mil diecinueve, del Pleno de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, relativo a la organización, conservación, administración y preservación de expedientes judiciales bajo resguardo de este alto tribunal (DOF núm. 14 del lunes 15 de julio de 2019): 138.

mencionados en el libro figuraban en fuentes de acceso público, con valor histórico, social y cultural<sup>65</sup>; en el libro, un estudio sobre la prostitución en México a finales del siglo XIX, se reprodujeron íntegramente diversos documentos históricos. Esta tendencia favorable a la publicidad de los expedientes judiciales se reafirmó en el siguiente número, en el que se abordó el inicio de la averiguación por parte de la Procuraduría General de la República de los hechos ocurridos el 2 de octubre de 1968 en la Plaza de las Tres Culturas en Tlatelolco, Ciudad de México. Además de la publicación íntegra de la sentencia, el libro tiene el mérito de publicar un expediente de 1999, sentando así un precedente favorable a la realización de investigaciones sobre la historia reciente mediante el uso del archivo judicial<sup>66</sup> (ver figuras 3 y 4).

La serie *Archivo Histórico de la Suprema Corte de Justicia de la Nación* se compone de 14 números, de estos, solo en dos aparecen los datos testados<sup>67</sup>. La supresión de datos se suele justificar apelando a las leyes de transparencia, acceso a la información y protección de datos personales. No obstante, como lo señaló en este contexto José Ramón Cossío, ministro de la Corte, esa legislación no fundamenta la práctica, bastante común, de suprimir datos y de reservar documentación de carácter histórico<sup>68</sup>. La aplicación de reservas de ley a los documentos históricos incluso contradice la propia perspectiva del Pleno de la Corte respecto al tratamiento de los datos sensibles en los asuntos que resuelve, de los cuales solo se ha determinado que deben suprimirse de oficio en supuestos específicos, tales como expedientes sobre aborto, suicidio, contra la libertad reproductiva, violencia familiar, el suministro de medicinas nocivas y la inhumación o exhumación de cadáveres, entre otros, todos ellos supuestos aplicables a expedientes del archivo de trámite, no a los expedientes históricos<sup>69</sup>.

En el 2019, a propósito del centenario luctuoso de Emiliano Zapata, la oficina histórica de la Corte dedicó un sitio web para difundir una selección de documentos históricos. Se publicaron más de medio centenar de expedientes judiciales de la época de la Revolución mexicana, sin los datos testados y disponibles para ser descargados en formato PDF. De estos, destacan algunos relacionados con familiares de Emiliano Zapata y otro del guerrillero Rubén Jaramillo, quien fue cruelmente ejecutado junto con su familia por un destacamento militar en 1962. Este ejercicio inédito del máximo tribunal constituye una de las acciones más sobresalientes en términos del uso público de la historia y del acceso a sus fuentes documentales<sup>70</sup>.

Sin embargo, el alcance de este ejercicio no deja de ser menor ante la inexistencia de un catálogo público de expedientes<sup>71</sup>. El uso público del archivo solo puede ser garantizado a

65 Suprema Corte de Justicia de la Nación. *Prostitución y garantías constitucionales a finales del siglo XIX* (México: Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2018).

66 Suprema Corte de Justicia de la Nación, *El amparo en revisión 968/99 y las garantías de legalidad y seguridad en la investigación de delitos sobre el pasado* (México: Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2018).

67 Suprema Corte de Justicia de la Nación. *La mujer en México: del Porfiriato a la Posrevolución. Dos casos ante la Suprema Corte de Justicia de la Nación* (México: Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2017).

68 José Ramón Cossío Díaz, «Acceso a información con valor histórico», *Boletín del Comité Mexicano de Ciencias Históricas*, n.º 424 (2017): 3-4.

69 Acuerdo General 11/2017, del cinco de septiembre de dos mil diecisiete, del Pleno de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, por el que se regulan los alcances de la protección del nombre de personas físicas o morales contenido en los distintos instrumentos jurisdiccionales (DOF núm. 16 de lunes 18 de septiembre de 2017).

70 «2019, Año del Caudillo del Sur. Emiliano Zapata», Suprema Corte de Justicia de la Nación, acceso el 11 de diciembre del 2020, <https://emiliano-zapata.scjn.gob.mx/inicio>

71 La Suprema Corte de Justicia de la Nación tiene en su portal un catálogo de expedientes: <https://www2.scjn.gob.mx/>

través de una herramienta digital que permita búsquedas temáticas, descripciones de contenido y la consulta completa de expedientes en formato electrónico. Solo a partir de una apertura íntegra de los expedientes históricos se evitaría el riesgo de la construcción de discursos *ad hoc*, basados en el uso discrecional de los materiales documentales. Esta posibilidad haría inoperante la escritura de una historia institucional al estilo de la *court history*, por poner un ejemplo, pues a través de la apertura documental el público tendría la posibilidad de contrastar lo que la institución dice acerca de sí misma.

La Corte contribuiría con el desarrollo historiográfico y de investigación en otras áreas de las ciencias sociales al poner el archivo histórico a disposición del público, ampliaría de esta forma las posibilidades para el estudio del derecho y de la función jurisdiccional, y también para el conocimiento de procesos económicos, sociales, políticos y culturales a través de la fuente judicial<sup>72</sup>. En otras palabras, el archivo judicial no solo es importante para el conocimiento jurídico, sino para el estudio de México y de la sociedad mundial, toda vez que los expedientes contienen datos sobre procesos internacionales.

Por otro lado, la nueva ley de archivos estableció que «no podrá clasificarse como reservada aquella información que esté relacionada con violaciones graves a derechos humanos o delitos de lesa humanidad»<sup>73</sup>, con lo cual se abre una amplia gama de posibilidades para garantizar la máxima publicidad en los fondos documentales de la Corte. Una solicitud de transparencia del 2017 requirió la sentencia que emitió la Suprema Corte de Justicia de la Nación sobre el caso Rosendo Radilla Pacheco, del expediente varios 910/2010, el documento más emblemático sobre el control de convencionalidad y las garantías de no repetición, derivado de la sentencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos contra el Estado mexicano por violaciones cometidas en esa materia. El archivo judicial entregó el documento, pero con los datos suprimidos, lo que motivó un reclamo en el que se exigió el fundamento de la censura, así como la entrega integral de la sentencia de la Corte «sin tachaduras y sin asteriscos». Ante lo cual, el Comité de Transparencia no tuvo más alternativa que poner a disposición del solicitante la versión integral del expediente requerido<sup>74</sup>.

El caso Radilla Pacheco dio lugar a dos expedientes (Varios 489/2010 y Varios 912/2010) considerados únicos e irremplazables y que fueron registrados en el 2013 dentro de la categoría de Memoria del Mundo Regional, en el programa «Memoria del Mundo» de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). En el 2014 el archivo histórico de la Corte obtuvo el Registro Memoria del Mundo Nacional

---

[ConsultaBicentenario/Default.aspx](#), acceso el 11 de diciembre del 2020. Sin embargo, el usuario difícilmente puede encontrar información si no cuenta con el número específico del expediente y de la serie documental, complicando así las búsquedas a partir de criterios temáticos. Además, prácticamente, ningún registro cuenta con archivos digitales de los expedientes y los pocos que se encuentran aparecen testados.

72 La posibilidad de un catálogo de esta naturaleza se ve reforzada por una reciente disposición de la Corte en materia archivística, la cual señala que el Archivo Histórico del Poder Judicial de la Federación tendrá como una de sus funciones, la de «implementar políticas y estrategias de preservación que permitan conservar los documentos históricos y aplicar los mecanismos y las herramientas que proporcionan las tecnologías de información para mantenerlos a disposición de los usuarios». Acuerdo General número 8/2019..., 137.

73 Decreto por el que se expide la Ley General de Archivos..., 12.

74 Unidad General de Transparencia y Sistematización de la Información Judicial. Notificación resolución del Comité de Transparencia, núm. Expediente: UT-J/0802/2017. [https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/estrado\\_electronico\\_notificaciones/documento/2018-08/J-0802-2017-CT-CUM-J-9-2017-II.pdf](https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/estrado_electronico_notificaciones/documento/2018-08/J-0802-2017-CT-CUM-J-9-2017-II.pdf)



por el conjunto de expedientes sobre personajes ilustrativos y otros eventos del período de 1898 a 1928. Finalmente, en el 2015 obtuvo el registro en la categoría de Memoria del Mundo Internacional por los expedientes de amparo tramitados entre 1869 y 1935<sup>75</sup>. La Declaración Universal de los Archivos del Consejo Internacional de Archivos, adoptada también por la Unesco, señala que las fuentes institucionales garantizan la transparencia de las actuaciones administrativas y que el libre acceso a los archivos –además de enriquecer el conocimiento de la sociedad– promueve la democracia y los derechos de los ciudadanos<sup>76</sup>.

Lamentablemente, el catálogo de expedientes que actualmente está en el sitio web de la Suprema Corte muestra expedientes de «Memoria del Mundo Nacional» con algunos de sus datos testados, contraviniendo así la perspectiva de la Unesco en relación con el principio de libre acceso a los archivos y especialmente el referido a garantizar la transparencia de las actuaciones administrativas. Se trata de expedientes del período de la Revolución mexicana, los cuales en algunos casos aparecen de manera íntegra y en otros no. Una pifia es que los nombres de las partes del proceso judicial aparecen censurados en el documento digitalizado, pero no en la propia ficha catalográfica que conduce a este<sup>77</sup>. De cualquier forma, una perspectiva adecuada, desde el punto de vista de la historia pública, tendría que señalar que la publicidad de la documentación histórica es un principio supremo en la gestión del archivo histórico, con mucha mayor razón tratándose de documentos que forman parte de la memoria nacional de México (ver figuras de la 5 a la 10).

De acuerdo con la ley en la materia, los documentos históricos son aquellos que tienen valores evidenciales, testimoniales e informativos relevantes para la sociedad y que por tal razón «forman parte íntegra de la memoria colectiva del país y son fundamentales para el conocimiento de la historia nacional, regional o local»<sup>78</sup>. El papel de los estudios históricos resulta clave para garantizar la buena *praxis* en la determinación de estos valores, ya que un entendimiento reducido del alcance del valor histórico podría dejar fuera documentos que resultan fundamentales para el conocimiento del pasado.

La Corte ha establecido que deben conservarse permanentemente en el archivo histórico documentos sobre asuntos de «servidores públicos o personajes relevantes que hayan tenido especial trascendencia jurídica, social, política o económica en la historia del país o que sean de relevancia para la memoria institucional o nacional y la impartición de justicia». El resto de los criterios responden también a la idea reduccionista de que lo histórico es lo excepcional; se consideran en este supuesto asuntos que dieron lugar a «precedentes relevantes», que fueron emitidos en un «momento o período histórico-político o social trascendente», que contienen «documentos sobresalientes», «que la temática desarrollada en el asunto sea de relevancia», como la seguridad nacional, el derecho humanitario, delitos de lesa humanidad,

75 «Centro de Documentación y Análisis, Archivos y Compilación de Leyes», Suprema Corte de Justicia de la Nación, acceso el 11 de diciembre de 2020, <https://www.sitios.scjn.gob.mx/centrodedocumentacion/node/124>.

76 «Declaración Universal de los Archivos», Consejo Internacional de Archivos (ICA), acceso el 11 de diciembre de 2020, <https://www.ica.org/es/declaracion-universal-de-los-archivos-uda>

77 Los números de expedientes pueden consultarse en la sección sobre Memoria del Mundo del sitio web del Centro de Documentación y Análisis, Archivos y Compilación de Leyes: <https://www.sitios.scjn.gob.mx/centrodedocumentacion/node/125>, acceso el 11 de diciembre de 2020. El catálogo se ubica en la siguiente dirección: <https://www2.scjn.gob.mx/ConsultaBicentenario/Default.aspx>, acceso el 11 de diciembre de 2020.

78 Decreto por el que se expide la Ley General de Archivos..., 4.



contra el medio ambiente, sobre conflictos laborales, pueblos indígenas, patrimonio histórico, arqueológico o artístico, entre otros<sup>79</sup>.

(Catálogo temático del archivo de la SCJN)  
RESULTADO DE LA CONSULTA: 1 REGISTROS

NUEVA CONSULTA

| No. Serie | Tipo de Archivo          | Tipo de Asunto | Materia Tema | Año No. Exp. Partes         |
|-----------|--------------------------|----------------|--------------|-----------------------------|
| 1         | TOCA AL JUICIO DE AMPARO | JUDICIAL       | AMPARO       | AMPARO DIFAMACIÓN 1902 2675 |

ORGANO JURISDICCIONAL: JUZGADO SEGUNDO DE DISTRITO DE MÉXICO  
AUTORIDAD RESPONSABLE: JUZGADO TERCERO DE INSTRUCCIÓN MILITAR DE MÉXICO  
QUEJOSO: FLORES MAGÓN RICARDO  
QUEJOSO: FLORES MAGÓN JESÚS

DETALLE DEL EXPEDIENTE SELECCIONADO

| Número de clasificación                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |    |        |   |   |   |   |   |   |
|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|--------|---|---|---|---|---|---|
| Fondo                                                      | SUPREMA CORTE DE JUSTICIA DE LA NACIÓN                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |    |        |   |   |   |   |   |   |
| Subfondo                                                   | ACERVO DEL SIGLO XX                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |    |        |   |   |   |   |   |   |
| Sección                                                    | SUPREMA CORTE DE JUSTICIA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |    |        |   |   |   |   |   |   |
| Subsección                                                 | TERCERA SECRETARÍA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |    |        |   |   |   |   |   |   |
| Serie                                                      | TOCA AL JUICIO DE AMPARO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |    |        |   |   |   |   |   |   |
| Tipo de Archivo                                            | JUDICIAL                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |    |        |   |   |   |   |   |   |
| Tipo de Asunto                                             | AMPARO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |    |        |   |   |   |   |   |   |
| Materia                                                    | AMPARO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |    |        |   |   |   |   |   |   |
| Tema                                                       | DIFAMACIÓN                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |    |        |   |   |   |   |   |   |
| Año                                                        | 1902                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |    |        |   |   |   |   |   |   |
| Número de expediente                                       | 2675                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |    |        |   |   |   |   |   |   |
| Índice de desglose                                         | 309396                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |    |        |   |   |   |   |   |   |
| Fecha                                                      | 1902-09-19                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |    |        |   |   |   |   |   |   |
| Partes                                                     | ORGANO JURISDICCIONAL: JUZGADO SEGUNDO DE DISTRITO DE MÉXICO<br>AUTORIDAD RESPONSABLE: JUZGADO TERCERO DE INSTRUCCIÓN MILITAR DE MÉXICO<br>QUEJOSO: FLORES MAGÓN RICARDO<br>QUEJOSO: FLORES MAGÓN JESÚS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |    |        |   |   |   |   |   |   |
| Lugar                                                      | MÉXICO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |    |        |   |   |   |   |   |   |
| Expediente original                                        | 2675                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |    |        |   |   |   |   |   |   |
| Resumen del Contenido                                      | TEMA: DELITO, PROCESO PENAL; TOCA AL JUICIO DE AMPARO E INCIDENTE DE SUSPENSIÓN PROMOVIDOS ANTE EL JUZGADO SEGUNDO DISTRITO DE MÉXICO, POR JESÚS FLORES MAGÓN A FAVOR DE RICARDO FLORES MAGÓN, CONTRA ACTOS DEL JUEZ TERCERO DE LA INSTRUCCIÓN MILITAR DEL MISMO LUGAR, YA QUE LE LIBRÓ ORDEN DE APREHENSIÓN POR EL DELITO DE DIFAMACIÓN, VIOLANDO LOS ARTÍCULOS 16 Y 19 CONSTITUCIONALES, CUYO AUTO CONCEDIÓ LA SUSPENSIÓN DEL ACTO Y CUYO AUTO DETERMINÓ SOBRESEER EL JUICIO POR CESAR LOS EFECTOS DEL ACTO RECLAMADO EL CUAL FUE CONFIRMADO POR LA CORTE |    |        |   |   |   |   |   |   |
| Archivos pdf correspondiente a las imágenes del expediente | <table border="1"> <thead> <tr> <th>Id</th> <th>Bloque</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>3</td> </tr> </tbody> </table>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Id | Bloque | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| Id                                                         | Bloque                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |    |        |   |   |   |   |   |   |
| 1                                                          | 1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |    |        |   |   |   |   |   |   |
| 2                                                          | 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |    |        |   |   |   |   |   |   |
| 3                                                          | 3                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |    |        |   |   |   |   |   |   |

NUEVA CONSULTA

**Figura 5.** Ficha catalográfica del expediente Toca al juicio de amparo 2675/1902, registrado en Memoria del Mundo Nacional. En el campo de «partes» se puede leer que los quejosos fueron Ricardo y Jesús Flores Magón

**Fuente:** «Catálogo de Expedientes Históricos (1898-1928)», Centro de Documentación y Análisis, Archivos y Compilación de Leyes, acceso el 9 de mayo de 2021, <https://www2.scjn.gob.mx/ConsultaBicentenario/>.

Criterios como los anteriores traen consigo el riesgo implícito de que lo «histórico» pueda ser el filtro que excluya documentación supuestamente «irrelevante», omitiendo así los avances de las corrientes historiográficas, cuando menos desde los años sesenta del siglo xx. Una perspectiva actualizada historiográficamente ampliaría el carácter de «histórico» a expedientes y series documentales que permitan conocer la historia de la vida cotidiana, la economía, la geografía histórica, la historia de género y los procesos sociales, por mencionar algunos ejemplos. Todo ello con apoyo de los avances historiográficos de corrientes como la historia social, económica y cultural.

79 Acuerdo General número 8/2019..., 139.



Así, se podría evitar la destrucción o desincorporación institucional de series documentales que registran información para el conocimiento de los procesos históricos y no solo de personajes relevantes. La documentación sobre grupos marginados es una de las tendencias actuales de la historia pública. El archivo histórico de la Corte resguarda expedientes de personas destacadas de la historia política de México, pero también de gente ordinaria cuya vida suele ser difícil de documentar y que está subrepresentada en la historiografía nacional<sup>80</sup>.

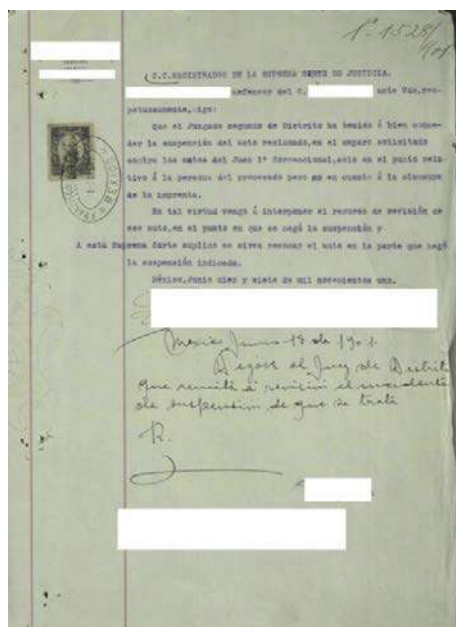


**Figura 8.** Detalle de la demanda de amparo del expediente 1528/1901 donde se censura el nombre de Filomeno Mata, promovente del amparo

**Fuente:** «Catálogo de Expedientes Históricos (1898-1928)», Centro de Documentación y Análisis, Archivos y Compilación de Leyes, acceso el 9 de mayo de 2021, <https://www2.scjn.gob.mx/ConsultaBicentenario/>.

Lo anterior implica asumir que los expedientes que ingresan al archivo histórico no son una representación cabal de la sociedad, sino una selección que se hace dotando a los documentos de un significado y una importancia que no tienen *a priori*. No se trata de garantizar la neutralidad del archivista, sino de enfocar los procesos de valoración en función de las posibilidades que ofrece la documentación para el estudio de grupos sociales y no solo de personajes sobresalientes, para así conformar una perspectiva archivística favorable a la diversidad historiográfica y a la justicia social<sup>81</sup>.

Un enfoque inclusivo en la documentación implica también proteger los testimonios

80 Randall C. Jimerson, «Archives for All: Professional Responsibility and Social Justice», *The American Archivist* 70, n.º 2 (2007): 267-269.

81 Anne Gilliland, «Neutrality, social justice and the obligations of archival education and educators in twenty-first century», *Archival Science* 11 (2011), <https://doi.org/10.1007/s10502-011-9147-0>

de quienes en un momento determinado fueron afectados por la propia institución<sup>82</sup>, a diferencia de una visión de *court history*, tendiente a difundir o conservar preferentemente las sentencias sobresalientes en la protección de los derechos. Una genuina historia pública supone el compromiso con el acceso público de la información, garantizando el conocimiento de actuaciones judiciales contrarias a la protección de los derechos fundamentales, lo cual resulta imprescindible para explicar la evolución de la jurisprudencia del máximo tribunal. Además, el acceso a las fuentes documentales garantiza el escrutinio de la historia de la institución y ello permite ponderar el alcance de su contribución social<sup>83</sup>. Para la Corte significa la oportunidad de fortalecer su credibilidad ante el público.

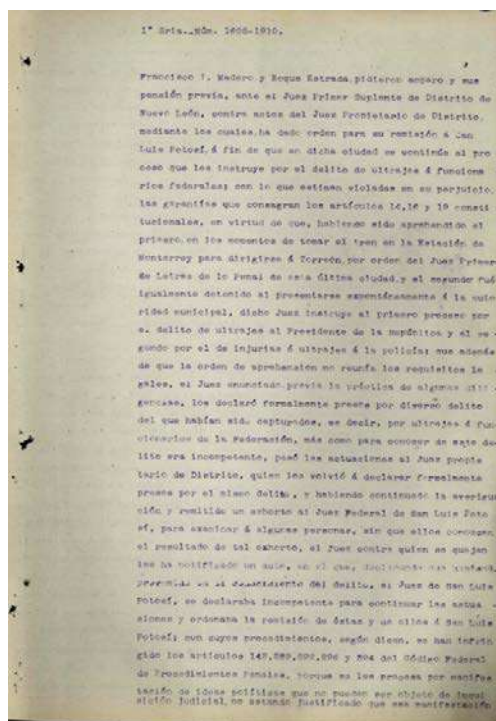


**Figura 9.** Detalle del Toca al juicio de amparo 1605/1910. Expediente de Memoria del Mundo Nacional sin elementos testados

**Fuente:** «Catálogo de Expedientes Históricos (1898-1928)», Centro de Documentación y Análisis, Archivos y Compilación de Leyes, acceso el 9 de mayo de 2021, <https://www2.scjn.gob.mx/ConsultaBicentenario/>.

Como se habrá advertido ya, la preservación de los documentos históricos no se dirige al pasado, sino al futuro. La historia pública encuentra su mejor expresión vinculando el trabajo de archivo, el conocimiento histórico y el compromiso social, como en los procesos de justicia

<sup>82</sup> Randall C. Jimerson, «Archives for All: Professional Responsibility and Social Justice», 280.

<sup>83</sup> Consejo Internacional de Archivo, *Comité de buenas prácticas y normas. Principios de acceso a los archivos*. Documento aprobado por la Asamblea General el 24 de agosto de 2012. [https://www.ica.org/sites/default/files/ICA\\_Access-principles\\_SP.pdf](https://www.ica.org/sites/default/files/ICA_Access-principles_SP.pdf)

transicional, en los que los historiadores, además de describir series, procesar información y asesorar a los usuarios, defienden los derechos humanos<sup>84</sup>. Acciones como la valoración documental, la descripción de series y el conocimiento sistemático del archivo son algunas de las que podría incluir un programa de trabajo de la oficina de los estudios históricos.

**Figura 10.** Portada del Toca al juicio de amparo 3411/1907 sin los datos censurados.

El expediente forma parte de Memoria del Mundo Nacional

**Fuente:** «Catálogo de Expedientes Históricos (1898-1928)», Centro de Documentación y Análisis, Archivos y Compilación de Leyes, acceso el 9 de mayo de 2021, <https://www2.scjn.gob.mx/ConsultaBicentenario/>.

## Conclusiones

En las líneas precedentes se ha expuesto una trayectoria para pensar la historia pública en su vertiente de relato institucional y en relación con el archivo. La *court history* ha sido una forma de historia pública, en tanto que representa el uso de la historia fuera de la academia. Sin embargo, hoy en día, la historia pública define no solo el lugar desde el que se escribe, sino el alcance y el papel de lo «público». Este cambio conceptual implica que el uso *ad hoc* de la historia por parte de una institución gubernamental para salvaguardar su imagen (*court history*), no puede entenderse *per se* como un ejemplo actual y genuino de historia pública.

84 Trudy Huskamp Peterson, «Archives for Justice, Archives of Justice», en *The Oxford Handbook of Public History*, ed. por Paula Hamilton y James B. Gardner (Nueva York, Oxford University Press, 2017), 172, doi: 10.1093/oxford-hb/9780199766024.013.8



Sobre esta base, cabe afirmar que la pérdida de la prerrogativa del relato histórico es al mismo tiempo el éxito de la vocación pública de la historia. En el caso de la Suprema Corte de Justicia mexicana, la apertura de su archivo histórico no implica que sus intereses cedan ante los de la sociedad, sino que aquellos se fortalecen en la medida que se verifican los segundos. La Corte ejercería la rendición de cuentas y el derecho a la información al garantizar el acceso público a la documentación de su archivo histórico. También sentaría las bases para el escrutinio de su historia y para el desarrollo de investigaciones que señalen sus deficiencias estructurales y sus méritos genuinos.

En este contexto el papel de la oficina de estudios históricos puede adquirir gran relevancia, ya que tendría la posibilidad de promover una cultura de acceso público del archivo histórico a través de funciones como las siguientes:

1) La participación en la política de valoración documental. Es preciso superar los criterios de trascendencia histórica basados en los grandes personajes y sucesos. Se requiere un protocolo que permita identificar expedientes y series de carácter histórico considerando su valor para el estudio de la vida social, económica y cultural. Hay documentos que a primera vista pueden parecer insustanciales desde el punto de vista jurídico, pero que contienen valiosa información para estudiar la cultura jurídica y los grupos sociales. Como se ha visto, una de las tendencias mas importantes de la historia pública es favorecer la presencia de sectores sociales subrepresentados en los registros archivísticos. Solo a partir de un sólido conocimiento historiográfico se podría realizar una selección documental suficiente y pertinente para el presente y futuro de la institución y de la sociedad.

2) La atención especializada al público y la retroalimentación institucional. Los historiadores públicos pueden fungir como una bisagra que conecte a usuarios entre sí y a estos con la institución. El conocimiento del archivo histórico por parte de la oficina histórica es tan útil para el público, como para la institución lo es el conocimiento que el público tiene del archivo. Ambas partes resultan mutuamente favorecidas. Con la información de las búsquedas y hallazgos del público, la oficina histórica puede construir relaciones entre series documentales o expedientes, y esta información más tarde retornaría al público en la forma de catálogos especializados o de descriptores más específicos, conformándose así una circularidad de información característica de la historia pública.

3) Diferentes actividades de difusión. El artículo 40 de la Ley General de Archivos señala que los responsables de los archivos históricos deben adoptar las siguientes medidas para la difusión de los documentos con valor histórico: programas de difusión a través de medios digitales, para favorecer el acceso libre y gratuito a contenidos culturales e informativos; programas de exposiciones presenciales y virtuales para divulgar el patrimonio documental; programas con actividades pedagógicas que acerquen a estudiantes de diferentes grados educativos a los archivos; divulgar instrumentos de consulta, boletines y cualquier tipo de publicación de interés para difundir y brindar acceso a los archivos<sup>85</sup>.

La oficina histórica tiene una clara vocación para los programas anteriores, por ejemplo, en la selección de temas y expedientes que puedan resultar estratégicos según el público

85 Decreto por el que se expide la Ley General de Archivos..., 12.

que se busque atraer, o bien en la creación de guiones curatoriales para exposiciones documentales y en la elaboración de boletines sobre expedientes judiciales. Finalmente, el archivo es solo una de las posibles funciones de la oficina de estudios históricos; el cultivo de la historia institucional no deja de ser una de las funciones primordiales, así como los programas de promoción de la cultura y de vinculación social a partir de las colecciones hemerográficas y bibliográficas.

La instrumentalización de estas funciones depende de la capacidad para identificar el valor que pueden aportar los métodos y enfoques históricos en el cumplimiento de los objetivos de la Corte, incluso en contextos de cambio institucional. Aunque las oficinas históricas trabajan con materiales del pasado, siempre lo hacen a partir de las necesidades del presente, ese fugaz tiempo subsumido por la fuerza del futuro.

## Referencias

### Documentos legales y declaraciones

Acuerdo General 11/2017, del cinco de septiembre de dos mil diecisiete, del Pleno de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, por el que se regulan los alcances de la protección del nombre de personas físicas o morales contenido en los distintos instrumentos jurisdiccionales (DOF núm. 16 de lunes 18 de septiembre de 2017).

Acuerdo General número 8/2019, de ocho de julio de dos mil diecinueve, del Pleno de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, relativo a la organización, conservación, administración y preservación de expedientes judiciales bajo resguardo de este alto tribunal (DOF núm. 14 del lunes 15 de julio de 2019).

Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. Decreto por el que se expide la Ley General de Archivos, de 15 de junio de 2018 (DOF núm. 16 de viernes 15 de junio de 2018).

Consejo Internacional de Archivos. *Comité de buenas prácticas y normas. Principios de acceso a los archivos*. Documento aprobado por la Asamblea General el 24 de agosto de 2012. [https://www.ica.org/sites/default/files/ICA\\_Access-principles\\_SP.pdf](https://www.ica.org/sites/default/files/ICA_Access-principles_SP.pdf)

Consejo Internacional de Archivos (ICA). «Declaración Universal de los Archivos». Acceso el 11 de diciembre de 2020. <https://www.ica.org/es/declaracion-universal-de-los-archivos-uda>.

Notificación resolución del Comité de Transparencia. Unidad General de Transparencia y Sistematización de la Información Judicial., Núm. Expediente: UT-J/0802/2017. [https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/estrado\\_electronico\\_notificaciones/documento/2018-08/J-0802-2017-CT-CUM-J-9-2017-II.pdf](https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/estrado_electronico_notificaciones/documento/2018-08/J-0802-2017-CT-CUM-J-9-2017-II.pdf)

Dossier "Prácticas públicas de la historia.  
Contextos locales, diálogos globales"

Reglamento Interior de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, de 1 de abril de 2008 (DOF núm. 1 de martes 1 de abril de 2008).

## Artículos

- Allison, William Thomas. «Official Historians and Academic Historians». *Perspectives on History* (2010). <https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/february-2010/official-historians-and-academic-historians>
- Cauvin, Thomas. «The Rise of Public History: An International Perspective». *Historia Crítica* 68 (2018): 3-26. <https://doi.org/10.7440/histcrit68.2018.01>
- Cossío Díaz, José Ramón. «Acceso a información con valor histórico». *Boletín del Comité Mexicano de Ciencias Históricas*, n.º 424 (2017): 3-4.
- Gilliand, Anne. «Neutrality, social justice and the obligations of archival education and educators in twenty-first century». *Archival Science* 11 (2011): 193-209. <https://doi.org/10.1007/s10502-011-9147-0>
- Houston, John A. «Back Door to War: Roosevelt Foreign Policy 1933-1941, by Charles Callan Tansill; The Challenge to Isolation: 1937-1940, by William L. Langer y S. Everette Gleason». *The Journal of Politics* 4, n.º 4 (1952): 734-736. <https://www.jstor.org/stable/2126452?seq=1>
- Jimerson, Randall C. «Archives for All: Professional Responsibility and Social Justice». *The American Archivist* 70, n.º 2 (2007): 252-281.
- Johnson, Wesley. «Editor's Preface». *The Public Historian* 1, n.º 1 (1978): 4-10. <https://www.jstor.org/stable/3377660>
- Karamanski, Theodore J. «Ethics and public history: An introduction». *The Public Historian* 8, n.º 1 (1986): 5-12.
- Kelley, Robert. «Public History: Its Origins, Nature, and Prospects». *The Public Historian* 1, n.º 1 (1978): 16-28. <https://www.jstor.org/stable/3377666?seq=1>
- Lamdan, Sarah Shik. «Protecting the Freedom of Information Act Requestor: Privacy for Information Seekers». *Kansas Journal of Law & Public Policy* 21, n.º 2 (2012): 221-253.
- Molina Suárez, César de Jesús y Salvador Cárdenas Gutiérrez. «Historia de la Suprema Corte de Justicia de la Nación: 1808-2006». *Cuestiones Constitucionales*, n.º 16 (2007): 541-563. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-91932007000100020&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-91932007000100020&lng=es&tlng=es)
- Pons, Anacleto. «La historia digital y la “historia pública”». *Clionauta: Blog de historia*, 25 de junio de 2010. Aceso el 15 de abril de 2021. <https://clionauta.wordpress.com/2010/06/25/>

[la-historia-digital-y-la-historia-publica/](#)

Reuss, Martin. «Government and professional ethics: The case of federal historians». *The Public Historian* 21, n.º 3 (1999):135-142.

Scheips, Paul J. «Roundtable: What Is a Federal Historian: A Military Historian». *The Public Historian* 2, n.º 4 (1980): 84-85.

Suprema Corte de Justicia de la Nación. «Lucio Cabrera Acevedo, una vida dedicada al PJJF». *Compromiso* 6, n.º 74 (2007): 2-3. [https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/gaceta\\_compromiso/documento/2016-10/gaceta200708\\_0.pdf](https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/gaceta_compromiso/documento/2016-10/gaceta200708_0.pdf)

Torres Ayala, Daniela. «Historia pública. Una apuesta para pensar y repensar el quehacer histórico». *Historia y Sociedad* 38 (2020). doi: <https://doi.org/10.15446/hys.n38.80019>

Walker, J. Samuel. «Now, Is This Your Own Work, Or...? Reflections on The Value of History». *Passport: The Newsletter of the Society of Historians of American Foreign Relations* 39, n.º 2 (2008): 39-40.

\_\_\_\_\_. «Why we write: Another look at the value of federal history». *Federal History* 10 (2018): 1-8. <http://www.shfg.org/resources/Documents/2-Walker%20web.pdf>

### Libros y capítulos de libro

Aurell Jaume, Catalina Balmaceda, Peter Burke y Felipe Soza. *Comprender el pasado: Una historia de la escritura y el pensamiento histórico*. Madrid: Akal, 2015.

Barnes, Harry Elmer. *The Court Historians Versus Revisionism: An Examination of Langer And Gleason, «The Challenge to Isolation, 1937-1940» and Herbert Feis «The Road to Pearl Harbor»*. Hollywood: Sons of Liberty, 1952. <https://cdm15705.contentdm.oclc.org/digital/collection/archives/id/59857>

Bastien, Rémy. *La historia de la Suprema Corte de Justicia de la Nación*. México: Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2016.

Cabrera, Lucio y Linda Arnold. *La Suprema Corte de Justicia, sus orígenes y primeros años, 1808-1847*. México: Suprema Corte de Justicia de la Nación, 1986.

Cabrera, Lucio. *La Suprema Corte de Justicia a fines del siglo XIX: 1888-1900*. México: Suprema Corte de Justicia de la Nación, 1992.

\_\_\_\_\_. *La Suprema Corte de Justicia a principios del siglo XX: 1901-1914*. México: Suprema Corte de Justicia de la Nación, 1993.

\_\_\_\_\_. *La Suprema Corte de Justicia durante el gobierno del presidente Gustavo Díaz Ordaz: 1965-1970*. México: Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2004.

\_\_\_\_\_. *La Suprema Corte de Justicia durante el gobierno del presidente Carlos Salinas de Gortari: 1989-1994*. México: Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2005.

\_\_\_\_\_. *La Suprema Corte de Justicia durante el gobierno del presidente Ernesto Zedillo Ponce de León: 1995-2000*. México: Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2005.

De Certeau, Michel. *La escritura de la historia*. Traducido por Jorge López Moctezuma. México: Universidad Iberoamericana, 2006.

Del Río Rodríguez, Carlos. *Informe rendido a la Suprema Corte de Justicia de la Nación por su presidente el señor Lic. Carlos del Río Rodríguez al terminar el año de 1986. Primera Parte: Pleno*. México: Suprema Corte de Justicia de la Nación, 1986.

Gardner, James B. y Paula Hamilton. «The Past and Future of Public History: Developments and Challenges». En *The Oxford Handbook of Public History*, editado por Paula Hamilton y James B. Gardner, 1-25. Nueva York: Oxford University Press, 2017. <https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199766024.001.0001/oxfordhb-9780199766024>

Góngora Pimentel, Genaro, «Presentación». En *Historia del amparo en México 1: Referencia Histórico Documental*. México: Suprema Corte de Justicia de la Nación, 1999.

Huskamp Peterson, Trudy. «Archives for Justice, Archives of Justice». En *The Oxford Handbook of Public History*, editado por Paula Hamilton y James B. Gardner, 164-177. Nueva York: Oxford University Press, 2017. <https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199766024.001.0001/oxfordhb-9780199766024-e-8>

Iñárritu y Ramírez de Aguilar, Jorge. *Informe rendido a la Suprema Corte de Justicia de la Nación por su presidente el señor licenciado Jorge Iñárritu y Ramírez de Aguilar al terminar el año de 1984. Primera Parte: Pleno*. México: Mayo Ediciones, 1984.

\_\_\_\_\_. *Informe rendido a la Suprema Corte de Justicia de la Nación por su presidente el señor licenciado Jorge Iñárritu y Ramírez de Aguilar al terminar el año de 1985: Anexo 34*. México: Mayo Ediciones, 1985.

Jones, Arnita. «Good Enough for Government Work». En *The Oxford Handbook of Public History*, editado por Paula Hamilton y James B. Gardner, 257-276. Nueva York: Oxford University Press, 2017. <https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199766024.001.0001/oxfordhb-9780199766024>.

Keane, Hilda. «Introduction». En *The public history reader*, editado por Hilda Kean y Paul Martin, 15. Londres: Routledge, 2013.

\_\_\_\_\_. «Public History as a Social Form of Knowledge». En *The Oxford Handbook of Public History*, editado por Paula Hamilton y James B. Gardner. Nueva York: Oxford University Press, 2017. doi:10.1093/oxfordhb/9780199766024.013.22

Luhmann, Niklas, «La unidad del sistema del derecho». En *La unidad del sistema jurídico*.



*Escritos preparatorios para El derecho de la sociedad*, traducido por Hjalmar Newmark. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2018.

Narváez Hernández, José Ramón. *La Suprema Corte de Justicia durante el gobierno del presidente Vicente Fox Quesada: 2001-2006*. México: Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2006.

Ortiz Mayagoitia, Guillermo I. *Informe de Rendición de Cuentas 2007-2010 del Ministro Presidente*. México: Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2010. [https://www.scjn.gob.mx/Transparencia/Documents/Historico\\_Administrativa/Anexos/Anexo%20135.pdf](https://www.scjn.gob.mx/Transparencia/Documents/Historico_Administrativa/Anexos/Anexo%20135.pdf).

Parada Gay, Francisco. *Breve reseña histórica de la Suprema Corte de Justicia de la Nación*. México: Antigua Imprenta de Murguía, 1929.

Serge Noiret y Thomas Cauvin. «Internationalizing public history». En *The Oxford Handbook of Public History*, editado por Paula Hamilton y James B. Gardner, 25-38. Nueva York, Oxford: University Press, 2017. <https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199766024.001.0001/oxfordhb-9780199766024>

Society for History in the Federal Government. *Historical Programs in the Federal Government: A Guide*. Washington: Society for History in the Federal Government, 1992.

Suprema Corte de Justicia de la Nación. *Muestra Histórica: 1825-1985: CLX Aniversario*. México: Suprema Corte de Justicia de la Nación, 1985.

\_\_\_\_\_. *El régimen jurídico de la filiación tras la Revolución Mexicana*. México: Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2016.

\_\_\_\_\_. *La mujer en México: del Porfiriato a la Posrevolución. Dos casos ante la Suprema Corte de Justicia de la Nación*. México: Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2017.

\_\_\_\_\_. *El amparo en revisión 968/99 y las garantías de legalidad y seguridad en la investigación de delitos sobre el pasado*. México: Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2018.

\_\_\_\_\_. *Prostitución y garantías constitucionales a finales del siglo XIX*. México: Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2018.

The Rockefeller Foundation, *Annual Report*. Nueva York. Acceso el 15 de abril de 2021. <https://www.rockefellerfoundation.org/annual-report/1946-annual-report/annual-report-1946-2/>

Toro, Alfonso. *Historia de la Suprema Corte de Justicia de la Nación*. México: s.e., 1934.

U.S. Department of Justice. *Guide to the Freedom of Information Act* (2009). Acceso el 15 de marzo de 2021. <https://www.justice.gov/oip/page/file/1207336/download>

Walker, J. Samuel. *Three Mile Island: A Nuclear Crisis in Historical Perspective*. Berkeley: The

University of California Press, 2004.

### Sitios web

National Council on Public History. «2019 Archives Month Series». Acceso el 23 de septiembre de 2020. <https://ncph.org/history-at-work/tag/2019-archives-month-series/>

Roldán Xopa, José (@jrxopa). Twitter, 16 de mayo del 2017. <https://twitter.com/jrxopa/status/864612571436986368?s=20>

Senado de México. «Audiencias públicas en el marco del proceso de dictaminación de Ley General de Archivos». Video de YouTube, 6:20:04. Publicado el 28 de noviembre de 2016. <https://www.youtube.com/watch?v=OolDqui0hJI>

Society for History in the Federal Government. «History at The Federal Government: An Educational Portal to Federal History, Historical Resources and Historical Programs». Acceso el 22 septiembre de 2020. <http://www.shfg.org/>

Suprema Corte de Justicia de la Nación. «2019, Año del Caudillo del Sur. Emiliano Zapata». Acceso el 11 de diciembre del 2020. <https://emiliano-zapata.scjn.gob.mx/inicio>

\_\_\_\_\_. «Centro de Documentación y Análisis, Archivos y Compilación de Leyes». Acceso el 11 de diciembre de 2020. <https://www.sitios.scjn.gob.mx/centrodedocumentacion/node/124>.

# Dossier

## "Prácticas públicas de la historia. Contextos locales, diálogos globales"

### Democratizar el pasado: balance de una experiencia de historia pública en Colombia

### Democratizing the past: balance of an experience of public history in Colombia

Recibido: 22 de diciembre de 2020

Aceptado: 14 de abril de 2021

DOI: 10.22517/25392662.24619

pp. 257-277

**Felipe Caro-Romero<sup>1</sup>**

fcc.caro10@uniandes.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-6228-5182>

**Daniela Díaz-Benítez<sup>2</sup>**

d.diaz15@uniandes.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-2111-8126>

**Esteban Zapata-Wiesner<sup>3</sup>**

e.zapatawiesner@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9747-5613>



1 Historiador de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Mag. en historia de la Universidad de los Andes. Becario doctoral del DAAD en historia latinoamericana de Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt. Es uno de los fundadores del proyecto Historia Entre Todos y cofundador de la colectiva Historia de Par en Par.

2 Historiadora de la Universidad de los Andes, aceptada para la maestría en Derechos Humanos Aplicados en la Universidad de York (Inglaterra). Fue miembro por cuatro años de Historia Entre Todos y es cofundadora de la colectiva Historia de Par en Par.

3 Historiador de la Universidad de los Andes. Ha trabajado en la Dirección de Archivo de Derechos Humanos del Centro Nacional de Memoria Histórica y en el Sistema de Información Misional, de la Comisión de la Verdad. Actualmente trabaja en el Museo de Bogotá, donde ha hecho parte de las áreas de educación y de curaduría.

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



## Resumen

Este artículo presenta la experiencia de trabajo de Historia Entre Todos, un proyecto de historia pública y educación para la paz en Colombia, como forma de diálogo entre la academia y la práctica fuera de la universidad. Se presentan los principios políticos del proyecto y la propuesta pedagógica, la cual representa un ejercicio de construcción de metodologías y didácticas basadas en las aptitudes del conocimiento histórico. Así mismo se exponen algunos de los principales retos que los ejercicios de historia pública enfrentan en Colombia.

**Keywords:** Colombia, historia pública, pedagogía, educación para la paz, historia.

## Abstract

This article presents the work experience of Historia Entre Todos, a project on public history and peace education in Colombia, as a form of dialogue between the academy and the practices outside the university. We present the political principles of the project and the pedagogical proposal, which depict the construction of methodologies and didactics based on the aptitudes of historical knowledge. Moreover, we expose some of the main challenges that public history exercises face in Colombia.

**Keywords:** Colombia, Public History, pedagogy, peace education, history.

## Introducción<sup>1</sup>

En los últimos años se ha presentado un *boom* de la historia pública en Colombia. La creación de eventos académicos<sup>2</sup>, la publicación de números de revistas especializadas<sup>3</sup>, la emergencia de grupos de investigación<sup>4</sup>, la consolidación de cursos y seminarios universitarios<sup>5</sup>, e incluso el creciente número de podcast y proyectos audiovisuales sobre historia<sup>6</sup> reflejan un creciente interés por este tema, dentro y fuera de la disciplina. Esto no es sorpresa.

1 Agradecemos a todas las personas que durante la redacción de este artículo nos brindaron su opinión y comentarios.

2 Dos ejemplos significativos: la Tercera Conferencia Anual de la Federación Internacional de Historia Pública (realizada en 2016 en la Universidad de los Andes) y el XVIII Congreso Colombiano de Historia de 2017, que contó con una mesa dedicada a la Historia Pública y algunas actividades extra, entre ellas el «Taller de Historia Pública para Historiadores».

3 El número 68 (2018) de la revista *Historia Crítica* estuvo dedicado a la historia pública y el número 21 (2020) de *Historia y Memoria* a las políticas de la memoria y la historia en la era de la posverdad. De igual manera el número 24 (2018/2019) de la *Revista Estudiantil de Investigaciones Históricas Goliardos* y los números 9/10 (2018/2019) de *Quirón. Revista de estudiantes de Historia* se centraron en la historia pública.

4 Semillero Historia Pública y Políticas de la Memoria en la Universidad del Rosario, el Semillero de Historia Pública y Digital en la sede Bogotá de la Universidad Nacional y el semillero Historias Para Lo Que Viene de la Universidad de los Andes, que será objeto de estudio del presente artículo. Existe también una Red Colombiana de Historia Pública (CHISPA).

5 Incluso se han consolidado proyectos interuniversidades, como es el caso del curso Historia Pública, realizado entre la Universidad de los Andes y la Universidad Nacional sede Bogotá.

6 Los podcasts Random Access History, Viajeros del Tiempo, la Gran Polombia, Pura Carreta, Cuéntanos tu tesis o el programa radial Autores de Historias.

Una de las consecuencias del proceso de paz llevado a cabo entre las FARC-EP y el Gobierno de Juan Manuel Santos ha sido la cuidadosa revisión de los relatos históricos sobre el conflicto armado colombiano. Allí, la historia pública ha encontrado un campo fértil para trabajar en las reflexiones sobre el pasado y su relevancia social.

Sin embargo, este creciente interés por los usos y desusos del discurso histórico no ha estado acompañado de reflexiones teóricas profundas que indaguen sobre las implicaciones que puede tener esta emergente rama disciplinar para la profesión y para nuestra vida en un contexto como el actual, atravesado por una profunda crisis social, política y de fuertes disputas en el campo de la memoria. Un recuento por todos los elementos anteriormente mencionados evidencia que, si bien existe una inquietud creciente por el tema, la inmediatez de las coyunturas —que termina por convocar más a la acción que a la reflexión— y la fragmentación de experiencias han relegado a la historia pública apenas a un anexo extra de las mallas curriculares o, peor aún, a un saludo a la bandera.

El llamado a construir una academia con vocación social pierde cualquier propósito si no se relaciona de manera directa con el mundo universitario que se busca cambiar. En este sentido, hemos notado con cierta preocupación que han empezado a marcarse dos tendencias: una antiacadémica, que reniega ante cualquier posibilidad de diálogo con dicho mundo universitario, trabajando autónomamente fuera de lo que considera espacios tradicionales (e incluso violentos) de circulación del conocimiento; y otra, académica y academicista, completamente hermética y ensimismada que, aunque reconoce el valor de nuevas formas de interactuar con el pasado, se centra solo en estudiarlas distanciadamente y no en participar activamente en ellas fuera de los espacios educativos tradicionales<sup>7</sup>. Al rehusarnos a reflexionar sobre estas dos tendencias estamos corriendo el riesgo de sucumbir ante cualquiera de estas dos posturas y crear así una brecha cada vez más imposible de cerrar entre la historia dentro y fuera de la universidad. Esta oposición, además, es similar a la que ya se ha planteado entre historia y memoria, una desafortunada distinción basada en una supuesta objetividad de la primera y subjetividad de la segunda, que ha llevado a entenderlas de manera opuesta y no complementaria<sup>8</sup>.

El presente artículo tiene entonces dos propósitos. Por un lado, es un ejercicio de sistematización y reflexión sobre más de tres años de experiencia de trabajo en historia pública del proyecto Historia Entre Todos (HET), y su continuidad actual en la colectiva Historia de Par en Par<sup>9</sup>, como una forma de reconocer, con humildad y con orgullo, el esfuerzo realiza-

7 Esta desafortunada diferenciación se vio materializada, por ejemplo, en el debate «Memoria y Verdad en Disputa» de la Cátedra de Paz organizada por la Universidad de los Andes y la Comisión de la Verdad el 27 de octubre de 2020, donde se representaron estas dos posturas.

8 Esta preocupación ha acompañado las discusiones en torno al proceso de negociación con las FARC-EP en Colombia por varios años. Un llamado de atención temprano a este problema lo encontramos en el texto de Mauricio Archila, «Memoria, Verdad e Historia Oral», *Revista Controversia*, n.º 209 (2017): 19-39, donde además propone un reconocimiento mutuo de la historia y la memoria como dos regímenes distintos de verdad, que son necesarios para darle sentido al conflicto armado colombiano.

9 Esta colectiva se consolidó en los primeros meses de 2020 y hasta la fecha se han desarrollado dos proyectos en conjunto con la Comisión de la Verdad. En primer lugar, la «Cátedra de Paz ¿Para qué la Verdad?», de



do en múltiples escenarios alrededor de esta emergente rama de la disciplina. Por otro lado, busca iniciar un diálogo sobre la historia pública a partir de estas experiencias concretas que se mueven entre la academia y las prácticas fuera de la universidad. Este trabajo también ha representado una oportunidad para darle orden y sentido a la labor realizada y nos ha permitido construir un relato coherente que creemos y esperamos pueda aportar a la urgente discusión sobre la historia pública en el país y, por qué no, en el continente.

El artículo se divide en cuatro partes. Primero, planteamos los orígenes inmediatos del proyecto, estableciendo la coyuntura que llevó a su consolidación y sus bases teóricas. El segundo apartado, a través de un recuento semicronológico, presenta la trayectoria de nuestro trabajo a partir las diferentes actividades que HET ha realizado. En este punto ahondaremos en las diversas herramientas pedagógicas construidas a lo largo de más de tres años y cómo estas se han reconfigurado a partir de la práctica y la reflexión continua. En el tercer apartado presentamos los retos que hemos enfrentado a lo largo de nuestro proyecto y planteamos una serie de dificultades que consideramos deben discutirse a profundidad, pues tienen implicaciones no solo relevantes para esta rama disciplinar sino para toda la profesión histórica, las ciencias sociales en general y para el debate público sobre el pasado. Finalmente, el escrito concluye con un apartado donde sintetizamos lo expuesto y presentamos una posible hoja de ruta para continuar las diversas discusiones expuestas a lo largo del texto.

### La crisis que nos movilizó

Es importante diferenciar entre usos públicos de la historia y el heterogéneo grupo de prácticas conocidas como historia pública. Respecto al primero nos encontramos con una compleja relación entre política e historia que se puede remontar hasta el inicio mismo de la profesionalización de la disciplina. Respecto a la historia pública, entendida como una rama de la disciplina histórica, podemos rastrear de manera mucho más clara antecedentes inmediatos en el pasado reciente<sup>10</sup>. A pesar de que la historia pública académica suele ubicar sus antecedentes en EE. UU. y Europa, las inquietudes y los esfuerzos por «sacar la historia de la academia» no obedecen exclusivamente a una sola línea intelectual adaptada de proyectos en

---

la mano también del Comité de Paz de la Universidad de los Andes; en segunda instancia se encuentran los laboratorios de cocreación de herramientas pedagógicas «Declarándole la verdad a la guerra y al olvido», en conjunto con la estrategia de pedagogía de la Comisión de la Verdad y en construcción con docentes de todos los territorios del país. Las integrantes actuales de la colectiva son Felipe Caro Romero, Constanza Castro Benavidez, Olga Marcela Cruz Montalvo, Daniela Díaz Benítez, Irene González Riaño, Leonardo González Rincón, Marcela Hernández Vargas, Paula Andrea Hernández Cárdenas, Diana Reyes, Daniela Rodríguez Sandoval, Natalia Rubiano Rodríguez, Jimena Urbina Gómez y Esteban Zapata Wiesner.

10 Tal como Thomas Cauvin hace para Estados Unidos y Europa occidental en «The Rise of Public History: An International Perspective» *Historia Crítica*, n.º 68, (2018): 3-22. Una definición sucinta sobre la historia pública la da David Dean en la versión corta y modificada de la introducción de *A companion to public history* (Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 2018): «La historia pública trata sobre las maneras en que el público se relaciona con el pasado y sobre cómo el pasado es representado para el público. Se trata de las historias que el público crea, sobre preservar el pasado en el presente para el futuro, y sobre cómo el pasado es usado en la sociedad contemporánea y sus audiencias».

el norte global. De hecho, en Colombia este llamado hace parte de una trayectoria política específica que diferencia esta experiencia de las de otras latitudes.

Aunque es posible reconstruir una trayectoria del interés por sacar a la academia de su «torre de marfil» en las ciencias sociales y humanas colombianas, que se remonta a la fundación de la primera facultad de sociología en el país en 1960, acá nos centraremos en experiencias relativamente recientes que consideramos fundamentales, pues representan los espacios académicos en donde iniciamos quienes participamos en el proyecto actual<sup>11</sup>. Por un lado, en la Universidad de los Andes se consolidó un grupo interesado en la historia pública a través de un seminario de historia oral que trabajó, entre otras cosas, sobre la memoria y el uso de medios audiovisuales como métodos de investigación y de difusión histórica. Este grupo continuó funcionando a través de diversos cursos y alrededor de un grupo de tesis coordinadas por la profesora Catalina Muñoz<sup>12</sup>. Por otro lado, en la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, la discusión sobre historia pública estuvo liderada por el estudiante a través del grupo Memoria y Palabra (myp). Fundado en 2007, myp generó diversos proyectos de reflexión sobre la memoria y el uso público de la historia, especialmente del movimiento estudiantil dentro de la universidad. Aunque muchas veces contaba con apoyo docente, particularmente de los profesores Mauricio Archila y Paolo Vignolo, su agenda se mantuvo relativamente independiente de la institucionalidad con escenarios ocasionales de retroalimentación, como seminarios de historia oral o de historia pública. Las dos trayectorias nombradas nos muestran puntos de partida distintos respecto a los objetivos y a las personas que se movilizaban en torno al interés por la historia pública, uno vinculado a la institución universitaria y otro al movimiento estudiantil.

En el caso de HET, el punto de partida fue el llamado Plebiscito por la Paz que se hizo el 2 de octubre de 2016 para refrendar los acuerdos pactados en la Habana entre las FARC-EP y el Gobierno de Juan Manuel Santos. El debate en torno al voto impulsó actividades en ambas universidades algunos meses antes del plebiscito. En la Universidad de los Andes se hicieron videos cortos con entrevistas a historiadoras e historiadores con el propósito de desmentir algunas de las falsas nociones que se difundían por diferentes medios de comunicación en torno a los distintos puntos del acuerdo y que buscaban deslegitimarlo. Se realizaron videos con Catherine LeGrand, Mauricio Archila y Ana María Ibáñez, quienes explicaron la importancia del acuerdo de paz, especialmente en los puntos de reforma rural integral y participación política<sup>13</sup>. En la Universidad Nacional los estudiantes decepcionados por la poca difusión y discusión que se dio en torno al informe de la Comisión Histórica del Conflicto y Sus Víctimas, además de la inadvertida censura que sufrió el apartado de Renán Vega por parte de

11 Un paneo rápido a este respecto se encuentra en el texto de Catalina Muñoz, «Colombian Historians and the Public», *The Public Historian* 40, n.º 4, (2018): 28-32.

12 El uso del femenino genérico es intencional. Se usa como contraparte al tradicional uso del masculino como medida general.

13 La creación de estos videos fue una iniciativa de las tres profesoras del departamento de Historia de la Universidad de los Andes: Constanza Castro, Ana María Otero y Catalina Muñoz. Ver Historias Para Lo Que Viene, canal de YouTube, acceso el 29 de junio de 2020, <https://www.youtube.com/channel/UCBwDvImoG-JL0YBbqX5IcxAg/videos>

Eduardo Pizarro<sup>14</sup>, decidieron construir un espacio de difusión del conocimiento histórico para públicos no especializados. Así fue como surgieron las «Clases de historia gratuita en tiempos del Plebiscito». Su objetivo, al reconocer la precariedad de la enseñanza histórica en el país, fue «generar espacios de estudio y difusión del contexto histórico de la violencia moderna en Colombia». Con ello esperaban que los asistentes construyeran posturas críticas respecto a las campañas por el plebiscito y así se convirtieran «en actores dinamizadores de transformación, o sujetos históricos»<sup>15</sup>. El éxito de esta experiencia y la nutrida asistencia — en gran medida por el carácter público y abierto que ofrece el campus universitario— impulsó a estudiantes de la Universidad de los Andes a replicar el formato. Esto se concretó en la «Cátedra de historia para entender el conflicto armado en Colombia», que, aunque limitada por las restricciones de acceso al campus, tuvo una gran difusión virtual e impacto dentro de la comunidad universitaria<sup>16</sup>.

El triunfo del «no» en el Plebiscito por la paz<sup>17</sup>, con un 51,21 %, dejó un enorme sin-sabor en las organizadoras de estos diversos proyectos. La confianza que se tenía desde una gran parte del mundo académico por la refrendación del acuerdo chocó con el resultado que, aunque relativamente parejo, evidenciaba una ruptura entre lo que dentro de algunas universidades se consideraba mayoritariamente como valioso e incluso evidente y lo que se estaba viviendo fuera de ellas. Fue en esta coyuntura de cuestionamiento interno dentro del gremio de historiadoras en el contexto universitario que se creó, de la mano de profesoras y estudiantes preocupadas por el resultado del plebiscito, el grupo de trabajo Historias Para lo Que Viene (HPLQV).

HPLQV se consolidó a través de tres líneas de trabajo. Una primera que daba continuidad a las acciones realizadas antes del plebiscito y se concentró en la creación de material audiovisual<sup>18</sup>. Una segunda línea buscó literalmente «sacar» las discusiones históricas de los campus universitarios a espacios públicos. De allí surgió Clase a la calle, que eventualmente no se limitaría únicamente a la disciplina histórica y que ha logrado coordinar sesiones en varias ciudades del país por parte de profesores de distintas disciplinas y universidades<sup>19</sup>. Final-

14 Sobre esta censura ver el texto de Renán Vega «Así no señor Eduardo Pizarro. A propósito de democracia y pluralismo» *Rebelión*, 2 de marzo de 2015, acceso el 28 de junio de 2020, <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=195986>

15 Talleres de Historia en Tiempos del Plebiscito. Evento en Facebook, acceso el 7 de julio de 2020, [https://www.facebook.com/events/241515542916298/?active\\_tab=discussion](https://www.facebook.com/events/241515542916298/?active_tab=discussion)

16 Laura Pedraza Rodríguez, «La voz de la historia», *Cerosetenta*, 5 de octubre de 2016, acceso el 7 de julio de 2020, <https://cerosetenta.uniandes.edu.co/la-voz-de-la-historia/?fbclid=IwAR1gWhY7AsNbPtYLEpSkE-Vih20-JwXIeglfV9HysJru2gUc3bD39O0Ak10>

17 Sobre este tema la Fundación Pares Paz & Reconciliación publicó una serie de mapas interactivos que permiten ver los resultados del Plebiscito teniendo en consideración distintas variables. Ver «Resultados electorales del plebiscito por la paz», Fundación Pares, Paz y Reconciliación, acceso el 24 de marzo de 2021, <https://pares.com.co/2016/10/03/mapa-plebiscito/>

18 De allí se ha consolidado el proyecto Historias al Aire.

19 Este formato, por supuesto, no era nuevo. Su antecedente más inmediato se remonta a las numerosas clases en la calle que se dieron durante el Paro Nacional Universitario de 2011, como una forma de llamar la atención sobre la crisis financiera de la Educación Superior Pública. Con la pandemia del covid-19, Clase a la calle se reinventó para llegar al público en formato podcast.

mente, la tercera línea de trabajo, de la cual hacemos un balance en el presente artículo, nació ante la preocupación por la aparente distancia que existía entre la producción de conocimiento histórico en las universidades y los usos cotidianos de la historia por parte de la ciudadanía no profesionalizada en la disciplina<sup>20</sup>. Bajo esta preocupación se consolidó el grupo de trabajo en pedagogía para la paz e historia pública, Historia Entre Todos (HET).

Con la inquietud de la distancia entre la producción y el uso del conocimiento histórico, en HET buscamos referentes que pudieran ofrecer herramientas para consolidar una propuesta de acción que se materializó en lo que eventualmente llamamos a falta de un mejor término «talleres». Dos experiencias concretas nos ayudaron en el proceso de crear una propuesta metodológica de trabajo. Por un lado, la experiencia de los talleres de historia (*history workshops*) de Raphael Samuel nos permitió reconocer que es posible construir una historia desde abajo —alejada de relatos heroicos y elitistas— reuniendo a personas no profesionales en la disciplina y a historiadoras académicas, sin sacrificar la rigurosidad del método histórico ni la capacidad de posicionarse políticamente frente al pasado y el presente<sup>21</sup>. Por otro lado, para tratar de construir relaciones más horizontales entre historiadoras y el público no especializado, recogimos las propuestas de la Educación Popular —corriente pedagógica crítica promovida por Paulo Freire— de la cual estudiamos sus herramientas teóricas y metodológicas a partir de proyectos locales<sup>22</sup>. De esta experiencia surgió el reconocimiento del diálogo como herramienta para el intercambio, no solo del conocimiento histórico en abstracto, sino de las vivencias vinculadas al mismo. Lo que permite establecer canales de comunicación entre la producción de conocimiento histórico académico y aquella fuera del mundo universitario.

Antes de adentrarnos en la trayectoria de HET es importante resaltar que su construcción respondió a un interés explícitamente político y no económico/laboral ni simplemente de difusión histórica. Esta característica establece una diferencia relevante entre la trayectoria de HET y lo que el historiador Thomas Cauvin considera fue el inicio de la *Public History* en Estados Unidos, país en el que se institucionalizó como una rama de la disciplina histórica menos anclada al activismo político y más cercana a la búsqueda de oportunidades laborales en un contexto de crisis económica<sup>23</sup>. La trayectoria de HET y su carácter de activismo político, por el contrario, nos ha hecho enfrentar varios de los problemas presentes en las discusiones sobre historia pública dentro del mundo académico, como lo es el rechazo recurrente al reconocimiento de la naturaleza eminentemente política y no neutral del conocimiento histórico. Sin profundizar aún en este tema, desarrollado más adelante, señalaremos que la única profesora que participó en HET estaba vinculada al departamento de historia de la Uni-

20 Por usos cotidianos de la historia entendemos la reflexión cotidiana del pasado (remoto y cercano) realizada por fuera de los parámetros establecidos por el mundo académico y por lo tanto lejos de su control.

21 Ver Raphael Samuel «On the Methods of History Workshop: A Reply», *History Workshop*, n.º 9 (1980): 162-179.

22 Específicamente nos nutrimos de las herramientas desarrolladas por la Coordinadora de Procesos de Educación Popular en Lucha (CPEP En Lucha) de Bogotá, que están condensados en la *Cartilla: La Experiencia de las Escuelas de Nuevas Educadoras Populares* (Bogotá: CPEP En Lucha, 2015).

23 Cauvin, «The Rise of Public History: An International Perspective», 10.

versidad de los Andes a través de una estancia posdoctoral y no como trabajadora de planta. Esto es importante anotarlo, pues la carga laboral que implica la participación en un proyecto como este no ha sido reconocida formalmente y, en contraposición, tiene consecuencias dentro del exigente mundo académico laboral, el cual parece no reconocer los ejercicios de creación colectiva del conocimiento como productos válidos. Es importante tener en cuenta este tipo de dificultades ya que una de las consignas más usuales, abanderadas por quienes reconocen la importancia de la historia pública, es que «hay que salir de la academia», es decir, sacar las discusiones que se dan entre académicos y en el recinto universitario a un espacio más amplio de discusión con distintos actores sociales. Hacer este llamado no resulta fácil en un ambiente laboral precarizado, especialmente respecto a las humanidades y ciencias sociales, y en muchos casos resulta ser una consigna cómoda desde la seguridad de contar con una planta laboral permanente en alguna universidad.

### Nuestro camino

El equipo que se consolidó paulatinamente a partir del 2016 fue heterogéneo. Aunque el núcleo fundacional de integrantes estaba formado en su totalidad en la disciplina histórica, muchas personas contaban también con formación en otros campos, como la ciencia política, la antropología, la economía, la literatura, el diseño y el arte. La confluencia tenía su origen en una causa política común: rescatar las herramientas de la disciplina histórica que permiten vincular intencionadamente la indagación sobre el pasado con la reflexión y la acción política en el presente. Desde la conformación inicial del proyecto, a esta intencionalidad política la acompañaba una ética del trabajo clara: una voluntad de horizontalidad. Tomamos el principio de diálogo horizontal de la educación popular e hicimos del mismo nuestra forma de trabajo, tanto internamente en nuestro proceder orgánico como en los procesos pedagógicos en los que participamos y en las herramientas de trabajo que creamos. Como se podrá apreciar más adelante, la perspectiva política asumida por el grupo es también un lineamiento metodológico y al mismo tiempo la base para las reflexiones históricas que hemos construido.

La trayectoria de HET inició con un primer ejercicio público realizado en el transcurso de las actividades del Día Paíz<sup>24</sup>, en la Universidad de los Andes, llamado Taller de Insultos. En este espacio invitamos a reflexionar sobre los significados y las implicaciones del uso cotidiano de algunos insultos, ejercicio que se dio en medio de una coyuntura de denuncias en contra del matoneo ejercido por un grupo virtual de estudiantes de la misma universidad<sup>25</sup>. Este pequeño taller fue importante para HET, pues en él evidenciamos, a partir del uso irreflexivo que cotidianamente se hace de las palabras, la urgencia que había en incentivar discusiones colectivas en torno a la forma como se naturalizan ideas sobre racialización, gé-

24 El Día Paíz es «una jornada de reflexión de la comunidad uniandina en donde estudiantes, profesores y administrativos se reúnen en eventos, exposiciones y charlas para pensar en la construcción de paz y de país». Ver «Jornada #DíaPaíz», Universidad de los Andes, acceso el 29 de junio de 2020, <https://uniandes.edu.co/es/diapaiz>

25 Maria Alejandra Victorino, «Del chiste al acoso», *Cerosetenta*, 18 de noviembre de 2016, acceso el 15 de septiembre de 2020, <https://cerosetenta.uniandes.edu.co/del-chiste-al-acoso/>

nero, desigualdades materiales o de participación política. También fue una oportunidad para reconocer la historia como una herramienta que puede desestabilizar dicha naturalización.

Las reuniones que siguieron al Taller de Insultos estuvieron destinadas a darle forma a los objetivos del proyecto. El trabajo por la construcción de paz, entendida como la lucha contra todo tipo de violencias estructurales en el contexto de desescalamiento del conflicto armado, y la democratización del conocimiento histórico, entendido como el acceso y la construcción colectiva de conocimiento por parte de múltiples actores sociales, se materializaron en tres principios pedagógicos que llamamos pensamiento histórico, análisis crítico y empatía. Estos se convirtieron en las tres columnas que debían sostener y estar presentes de forma transversal en todos los procesos que llevamos a cabo.

El pensamiento histórico lo entendimos como el reconocimiento del cambio a través del tiempo y fue un principio construido en gran parte como consecuencia de escuchar percepciones y expresiones comunes respecto a la naturaleza del conflicto armado colombiano o la historia de Colombia, según las cuales «nada ha cambiado» o «todo sigue siendo igual» (y, como consecuencia, nada podría cambiar). El segundo principio, el análisis crítico, lo definimos como la revisión aguda de argumentos y fuentes de información, herramientas básicas para la disciplina histórica y fundamentales en un momento caracterizado por la desinformación y las llamadas *fake news*<sup>26</sup>. Finalmente, definimos el tercer principio como empatía, entendida como la responsabilidad ético-política que conlleva la construcción de conocimiento y que se traduce en una historia que reconoce el poder de los discursos sobre el pasado y su relación con diferentes sectores sociales.

El primer ciclo de talleres lo realizamos en la Biblioteca Pública Gabriel García Márquez, ubicada en el Parque El Tunal; fue la oportunidad para poner a prueba nuestros tres principios y apuestas políticas de trabajo. El proceso consistió en cinco sesiones en las que abarcamos la historia de Colombia desde finales de la época colonial hasta finales del siglo xx. Este primer ciclo de talleres no solo nos mostró la pertinencia de los temas de las discusiones, sino que nos permitió revisar la propuesta metodológica con base en nuestros objetivos y reformularla. Las cinco sesiones tuvieron una continuidad cronológica y cada una se dividió en dos momentos claramente delimitados: una clase magistral, liderada por alguna integrante de HET, y un espacio de taller en el que se propusieron diversos ejercicios en donde los asistentes reconocieron a través de la práctica los retos de la construcción de conocimiento histórico. Cada sesión planteaba la historia de Colombia atravesada por problemas como la participación política, la racialización y las divisiones basadas en género, con el objetivo de traerlos al presente.

Uno de los ejercicios que más pusimos en práctica en este primer ciclo de talleres fue el análisis de fuentes primarias, en el que presentamos documentos con distintas versiones

26 Este anglicismo es usado para «conceptualizar la divulgación de noticias falsas que provocan un peligroso círculo de desinformación». Federación Internacional de Periodistas, *¿Qué son las fake news? Guía para combatir la desinformación en la era de posverdad*, acceso el 24 de marzo de 2021, [https://www.ifj.org/fileadmin/user\\_upload/Fake\\_News\\_-\\_FIP\\_AmLat.pdf](https://www.ifj.org/fileadmin/user_upload/Fake_News_-_FIP_AmLat.pdf)



sobre un mismo acontecimiento o proceso histórico, y por medio del cual generamos reflexiones acerca de la importancia de la mirada crítica e informada en la historia. De forma paralela, propusimos trabajar por medio de una línea de tiempo en la que se establecieron conexiones entre la historia del país y las historias individuales de las participantes del taller. El objetivo era reconocer cómo la historia, que se nos ha presentado por medio de relatos oficiales, ha sido hecha por personas y grupos sociales con agencia y posibilidades de transformarla (figura 1).



**Figura 1.** Fotografía del ejercicio de la línea del tiempo en donde las participantes escribían en papeles de colores eventos que recordaban tanto de la historia de Colombia como de su vida personal.

**Fuente:** Jimena Urbina-Gómez<sup>27</sup>.

El primer ciclo de talleres tuvo una asistencia amplia, alrededor de ochenta personas por sesión, lo cual implicaba de entrada nuevos retos en materia de creación de herramientas pedagógicas y de facilitación de grupos. Desde su inicio, el proceso interno de HET a lo largo de las sesiones consistió en la planeación y en la retroalimentación de estas para evaluar cómo nos sentíamos, qué habíamos percibido por parte de quienes asistían y si nuestros objetivos se habían cumplido. Conforme avanzaban las sesiones comprendimos la importancia de la máxima de Paulo Freire según la cual «se hace camino al andar», entendida no como una apología a la improvisación sino como una invitación a la acción acompañada siempre por la constante autorreflexión<sup>28</sup>.

27 La historiadora y diseñadora gráfica Jimena Urbina-Gómez se encargó de construir la identidad visual de HET a través de trabajo fotográfico, de diagramación y de diseño de las diversas piezas usadas a lo largo de los años reseñados.

28 Paulo Freire, *Cartas a Quien Pretende Enseñar* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2008), 45-57.

Poco tiempo después realizamos otros dos ciclos de talleres en las bibliotecas públicas Virgilio Barco y Manuel Zapata Olivella (El Tintal) en los que transformamos nuestra propuesta metodológica con miras a tener talleres que respondieran cada vez más a nuestro interés de aportar a la construcción de paz desde el conocimiento histórico. Mantuvimos la propuesta de formular las sesiones con base en la idea de historia-problema, retomando la clásica visión de la escuela de los Annales; sin embargo, nos desligamos de hacerlo por medio de un orden cronológico. De igual manera el uso de fuentes primarias fue más enfático en los nuevos talleres, en los que hicimos mayor hincapié en la importancia de traer los problemas históricos al presente. Los insumos con los que generamos ejercicios para entablar discusiones colectivas fueron diversos, como mapas, material de prensa, videos, fotografías, publicidad y juegos de roles. Aunque la asistencia fue paulatinamente menor en comparación al primer ciclo pudimos escuchar en los dos grupos constantes reflexiones sobre el conocimiento histórico y su relación con el presente y el futuro. Para ello se abordaron temas de discusión poco convencionales como lo son el origen del conflicto armado, la distribución y los usos de la tierra y las violencias estructurales basadas en la racialización o en el género. Por ejemplo, en una sesión en que se discutió la historia de Colombia desde los usos y la distribución de la tierra se realizó un ejercicio de juego de rol sobre las diversas posiciones de los actores involucrados en el conflicto del norte del Cauca. Se profundizó sobre las distintas posturas y se analizaron de fondo los intereses y argumentos de cada una de las partes. El juego de rol como herramienta, además de generar la posibilidad de que los actores involucrados piensen críticamente, permitió relacionar los problemas históricos sobre la tierra en Colombia con conflictos contemporáneos más cercanos a la realidad de quienes participaron del taller.

Los tres ciclos de talleres que llevamos a cabo entre el 2017 y el 2018 fueron la primera aproximación real que tuvimos a un público diverso y externo al mundo académico; para muchas personas, la primera oportunidad de asistir e incluso moderar un espacio de este tipo. En estos ciclos iniciamos un ejercicio de retroalimentación y evaluación por parte de quienes asistían, que resultó esclarecedor para comprender las dificultades y logros que teníamos para cumplir nuestros objetivos. Por un lado, recibimos muchas respuestas que nos daban a entender lo difícil que es transmitir la idea de la historia como un campo en el que se tiene agencia y que está en constante transformación. Por otra parte, notamos los distintos retos que se nos presentaron a la hora de hacer de los talleres espacios horizontales en donde las personas pudieran entablar un diálogo abierto y fluido desde sus conocimientos sin que la autoridad recayera en la tallerista y en donde se construyera de forma colectiva un conocimiento más profundo. Muchas veces las apreciaciones por parte de las asistentes a este respecto eran contradictorias; frente a una solicitud de sugerencias para próximas sesiones una persona escribió en un formulario «ser más interactivos con los asistentes», mientras que en el mismo sondeo otra persona anotó «más ponencias, menos actividades»<sup>29</sup>. Así mismo, evidenciamos que existía un enorme interés general por aprender y discutir sobre historia, pues en un sondeo realizado a 53 asistentes, todas manifestaron interés en volver a otro ciclo de talleres. También notamos la diversidad de las participantes en los encuentros: niñas, estudiantes universitarias,

29 Esta información fue recopilada y sistematizada a partir de una serie de formularios enviados a las asistentes de los tres primeros ciclos de talleres realizados por HET.

adultas mayores, profesionales de distintas disciplinas y personas sin formación académica, que aportaron desde sus experiencias de vida y conocimientos en cada taller realizado<sup>30</sup>.

Gracias al reconocimiento y la creciente notoriedad de los proyectos realizados en las bibliotecas públicas de Bogotá, HET fue invitada a trabajar en dos Zonas Veredales Transitorias de Normalización (ZVTN) para aplicar sus metodologías en estos espacios de transición de la vida armada a la civil por parte de las antiguas FARC-EP. Un primer trabajo fue bajo el proyecto «Oigámonos», organizado entre la Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes; el Alto Comisionado para la Paz, Sergio Jaramillo, y la Universidad Popular del Cesar en la ZVTN de San José de Oriente en el Cesar. En esa ocasión pusimos en práctica la construcción de una línea de tiempo colectiva en la que discutimos acontecimientos clave en la historia del país, desde las distintas miradas de quienes estaban presentes, tanto excombatientes como civiles, a través del diálogo entre las historias individuales y colectivas. Uno de los objetivos de este ejercicio consistió en encontrar puntos en común en los relatos o vivencias históricas y empezar la tarea de pensar un posible futuro común. En este escenario pusimos en práctica herramientas previamente desarrolladas, como la línea del tiempo, en un contexto distinto con participantes de bandos opuestos en el marco de un acuerdo de paz para utilizarla como forma de generación de diálogo y consensos.

El segundo trabajo consistió en apoyar el proceso de formación para la presentación de los exámenes SABER en la ZVTN Marco Aurelio Buendía en Charras, San José del Guaviare, de la mano de la Federación de Estudiantes Universitarios (FEU) y su Voluntariado por la Paz en 2017. Se hizo una revisión de las cartillas del ICFES, específicamente en el área de ciencias sociales, con estudiantes y excombatientes. Las dos experiencias terminaron por dar peso a un interés que ya había empezado a surgir en nuestro trabajo en bibliotecas públicas: que el conocimiento histórico es construido y usado fuera de los marcos establecidos por la profesionalización de la disciplina y está profundamente ligado a las memorias individuales y colectivas, altamente ideologizadas.

Con base en esta última preocupación, construimos una nueva línea de trabajo cuyo eje era la memoria. La primera experiencia de esta nueva perspectiva la llevamos a cabo en Tumaco, Nariño, y giró en torno a la conmemoración de un alzamiento popular, poco conocido fuera de la ciudad, llamado El Tumacazo de 1988. En esa ocasión trabajamos junto a estudiantes de ciencias sociales de la sede de la Universidad Nacional en Tumaco quienes propusieron el proyecto en el marco de la conmemoración de los 30 años del evento<sup>31</sup>. En el taller se contrastaron diferentes versiones de personas que participaron en el acontecimiento, con fuentes oficiales, interpretaciones historiográficas y el conocimiento popular sobre lo que sucedió. Allí fue posible evidenciar no solo cómo un mismo evento puede tener múltiples

30 Algunos comentarios que salieron de las retroalimentaciones nos permitieron ver el interés que tuvieron las asistentes sobre el diálogo generado con las talleristas, pues varias solicitaban: «Más horas por charla», mientras que otras reclamaban: «Por favor entregar bibliografía complementaria al terminar ciclos de los talleres». Sobre los intereses por los debates que se dieron, en la retroalimentación sobresalieron las discusiones sobre el género, la tierra y, por sobre las anteriores, la construcción de conocimiento histórico.

31 Con el acompañamiento del profesor Hernando Cepeda del departamento de historia de la Universidad Nacional, sede Bogotá.

interpretaciones en función de intereses concretos y cómo estas interpretaciones son usadas en distintos contextos, sino también que es posible conciliar versiones aparentemente opuestas a través de las herramientas que la disciplina histórica ofrece, como el análisis de fuentes. Fue así como pusimos a prueba la posibilidad de un diálogo histórico, retomando a Samuel y Freire, en el que a partir del reconocimiento de múltiples voces se puede construir una interpretación histórica desde abajo que no sacrifique la rigurosidad disciplinar. Por otra parte, reconocimos el valor de los procesos de trabajo alrededor de la memoria, pues se trataba de un evento poco nombrado en el espacio público y en muchos casos omitido de forma consciente para protegerse en un contexto atravesado por distintas violencias. El taller realizado en Tumaco tuvo otra particularidad novedosa para HET y fue la de poner en práctica metodologías de diálogo intergeneracional por medio del cual se generaba un escenario de transmisión de conocimientos y memorias hacia las más jóvenes y de reinterpretación por parte de las mayores.

La experiencia en Tumaco nos demostró el valor emocional y político que había en los resultados de un taller en el que la materia prima fuese la memoria de las asistentes. Apelar a esta forma de trabajo resultaba atractiva respecto a nuestro objetivo de generar espacios pedagógicos transformadores, no únicamente de transmisión de conocimiento. Fue así como reevaluamos el modelo de diálogo sobre historia nacional que habíamos empleado anteriormente en las bibliotecas y empezamos a construir una metodología de trabajo local y anclada en la memoria de las asistentes como elemento protagónico.

El escenario para poner en práctica nuestra nueva aproximación metodológica fue la biblioteca pública Carlos E. Restrepo, del barrio homónimo en Bogotá. Allí iniciamos un nuevo ciclo de talleres, pero esta vez el eje central no fue la historia de Colombia sino la historia del barrio. Antes de iniciar las sesiones realizamos un reconocimiento del territorio por medio de visitas y de revisión de bibliografía que nos permitió entender algunas dinámicas sociales importantes y, a su vez, dar a conocer los talleres que planeábamos realizar. Una vez iniciado el ciclo, desde la primera sesión, se conformó un grupo de asistentes comprometidas que nos permitió establecer una línea de trabajo en conjunto, en la que los problemas a tratar los definimos con las asistentes y en relación con los objetivos que teníamos. Las temáticas que escogimos en colectivo fueron: la historia y creación del barrio, la cultura popular, los oficios<sup>32</sup>, la participación política y la vida cotidiana. El ciclo inició con actividades encaminadas a reconocernos como grupo y a reflexionar sobre la importancia de la historia barrial y en general la historia para la construcción de comunidad.

En las siguientes sesiones pusimos en práctica didácticas de cartografía social, líneas del tiempo colaborativas, construcción de relatos individuales y espacios de diálogo con el objetivo de registrar la relación entre la historia barrial y la historia personal de quienes han construido el barrio. Este proceso fue profundamente transformador para HET pues nuestro rol consistió en aportar herramientas y miradas desde la disciplina histórica en medio de un

32 Este tema no podía faltar ya que el barrio El Restrepo es conocido por la fabricación y comercialización de zapatos. Dicha sesión se hizo en el Museo del Cuero y de los Años 40, que se encuentra en el mismo barrio y que era un referente constante por parte de las asistentes a lo largo de todo el ciclo.

proceso de construcción de conocimiento que sin lugar a dudas estaba en manos de las habitantes del barrio. Durante el proceso las sesiones estuvieron en constante transformación con base en los intereses de quienes participamos en las mismas; eventualmente, surgió la propuesta de darle un alcance distinto a los talleres: una exposición que pudiese mostrar lo que se estaba creando allí. De esta manera el ciclo en la biblioteca del Restrepo terminó por dar nacimiento a la exposición Restrepo: historias que habitan la ciudad.

La exposición se convirtió en un ejercicio de retribución y visibilización de la historia barrial, contada por sus mismas habitantes, quienes generosamente participaron en los talleres con sus memorias. El trabajo para la construcción de las piezas fue exhaustivo y su eje central fueron testimonios de participantes de los talleres y de algunas otras habitantes del barrio con historias estrechamente relacionadas al mismo. La exposición fue también pensada en sí misma para que funcionara como un espacio de creación por lo que incluimos dos espacios colaborativos: un mapa grabado en madera que representaba el ejercicio cartográfico hecho en los talleres para que las personas lo intervinieran desde sus memorias con el territorio, y una pieza para compartir relatos y narraciones sobre el barrio.

Después de más de tres meses de construcción, la exposición Restrepo: historias que habitan la ciudad tuvo una preinauguración en la Universidad de los Andes en el Día Paíz del 2018 y, tras varios trámites, se inauguró en 2019 en la sede de la alcaldía local Antonio Nariño, ubicada en el barrio Restrepo (figura 2). Para ese evento hicimos una invitación especial a todas quienes formaron parte de la exposición y a sus familias, además de promocionar el evento dentro del barrio, a través de medios de comunicación locales y redes sociales<sup>33</sup>.

Finalmente, en el 2019, HET realizó dos ciclos de talleres enfocados en la resignificación de la conmemoración del Bicentenario de la Independencia en las bibliotecas públicas Julio Mario Santo Domingo y Virgilio Barco en Bogotá. Los talleres se denominaron: Bicentenario: los Relatos que Crean la República<sup>34</sup>; aunque nos enfocamos en un proceso histórico puntual, no nos centramos en la difusión de la historia, sino en la construcción colectiva de conocimiento histórico como forma de aportar a la construcción de paz. Fue así como por medio de la historia del proceso de Independencia se generaron reflexiones ancladas en el presente y se discutió alrededor de narrativas históricas comunes a través de las cuáles legitimamos hoy en día las violencias en el país. El Bicentenario fue la oportunidad para cuestionar narrativas e imaginarios según los cuales, por un lado, los agentes de la historia han sido actores con ciertas características (en este caso próceres) y, por otro, que los cambios ocurren solo a través de acciones violentas. Utilizamos ejercicios del teatro, de análisis de fuentes primarias y de cartografía para construir narrativas que pusieran en discusión los relatos más comunes sobre la Independencia, siempre con el objetivo de generar reflexiones relevantes para el presente.

33 La exposición duró montada una semana y contó con visitas guiadas impartidas por miembros de HET.

34 Las sesiones que comprendieron estos ciclos fueron las siguientes: 1. Más allá de lo militar. 2. No solo próceres. 3. ¿Una independencia nacional? 4. La revolución de las palabras. 5. Los usos de la independencia.





**Figura 2.** Fotografía del evento de inauguración de la exposición Restrepo. Historias que habitan la ciudad en la Alcaldía local Antonio Nariño  
**Fuente:** Jimena Urbina-Gómez.

La Independencia fue un proceso que nos permitió reflexionar sobre la agencia que tienen sectores sociales históricamente oprimidos, el carácter histórico del Estado nación colombiano y la importancia de la movilización social y las luchas políticas para transformar la historia más allá de las vías violentas. En las distintas sesiones pudimos cuestionar la idea de una Independencia de «Colombia» (cuando el concepto de país no existía), y así generamos reflexiones sobre los discursos xenófobos de la actualidad. Al reconocer la aparición de categorías como igualdad, ciudadanía y república, también pudimos dialogar sobre lo que entendemos por estas hoy en día y la experiencia que cada participante tiene con las mismas. Asimismo, cerramos el ciclo con un taller dedicado a analizar los usos políticos que se le han dado a la celebración de la Independencia en distintos momentos, para generar reflexiones acerca de cómo la historia es una narrativa con una intencionalidad política y las consecuencias que eso tiene.

### ¿A qué nos enfrentamos? Las dificultades de la historia pública en Colombia

En la trayectoria que hemos tenido como proyecto de historia pública en Colombia nos hemos enfrentado a dificultades tanto prácticas como epistemológicas. En este apartado presentaremos algunos de estos cuestionamientos como parte de un balance autocrítico, pero también como señalamiento de puntos neurálgicos que pueden aportar a la construcción de



un diálogo con otras experiencias que encuentren similitudes o diferencias al respecto.

Una de las dificultades prácticas de llevar a cabo nuestro proyecto está relacionada con la pregunta: ¿Con quiénes trabajamos o queremos trabajar? Un primer aspecto tiene que ver con la cantidad de personas que han asistido a los distintos procesos que hemos realizado, pues, por ejemplo, en los proyectos llevados a cabo en la Red Distrital de Bibliotecas Públicas nos hemos enfrentado, como se ha dicho anteriormente, a situaciones donde la participación es de alrededor de 100 personas, y a ciclos completos en que hemos contado con un pequeño grupo que no sobrepasa las 10 personas. Estos distintos escenarios de asistencia están atravesados por la realidad local de cada biblioteca, por la difusión previa que hayamos hecho de los talleres y por los contactos que hayamos establecido con la comunidad. La asistencia de participantes es esencial para garantizar el buen desarrollo de los talleres y la sostenibilidad del proyecto. Sin embargo, más allá de estos elementos, frente a la pregunta sobre el por qué la asistencia varía tanto aun cuando los talleres sean similares o incluso iguales, creemos que tiene que ver con otra pregunta: ¿Con quiénes queremos trabajar como proyecto de historia pública?

La pregunta enunciada presta atención sobre quién llega o podría llegar a los espacios que la historia pública ofrece, y no tanto por cuántas personas lo hacen. Como veremos más adelante, esta distinción no es menor, pues está estrechamente relacionada con los objetivos desde los cuales se trabaja en este tipo de proyectos en Colombia.

Diana Bocarejo hace una lectura de las dificultades que enfrentan los proyectos de historia pública en Colombia en cuanto a su relacionamiento con los públicos, pues reconoce la falta de acceso justo y amplio a escenarios de educación superior, su precaria situación y la escasa relación entre instituciones estatales y privadas<sup>35</sup>. La autora hace énfasis en los bajos niveles de educación superior en Colombia y en el reto que esto representa para construir audiencias y dirigir los esfuerzos de estos proyectos. La denuncia del acceso desigual a una formación universitaria en el país resulta llamativa como argumento para entender la dificultad de construir «audiencias» para la historia pública en Colombia. En nuestra experiencia de construcción colectiva del conocimiento histórico hemos constatado que la historia es un conocimiento transversal a la cotidianidad de todas las personas, que tiene importancia y que es una forma de conocimiento relevante dentro de cada vida, independientemente de su escolaridad. En este sentido, es pertinente para amplios sectores de la sociedad y no es necesario que tengan un nivel de formación determinado. El interrogante que planteamos desde la experiencia que hemos tenido es si algunos ejercicios de historia pública están siendo enfocados únicamente hacia un determinado grupo de población —con algún tipo de formación educativa— o si las «audiencias» que debemos construir desbordan este sector y apelan también a quienes, por ejemplo, no han tenido acceso al sistema educativo.

Lo que creemos es que estas distintas formas sobre cómo la historia pública considera a sus audiencias son también un reflejo del objetivo desde el cual se aproxima a ellas. Vemos

35 Diana Bocarejo Suescún, «Lo público de la Historia pública en Colombia: reflexiones desde el Río de la Patria y sus pobladores ribereños». *Historia Crítica* n.º 68 (2018): 71

que la valoración que se hace sobre los posibles públicos es una muestra de los dos alcances que se plantea cada proyecto: por un lado, la divulgación del conocimiento histórico y, por el otro, la construcción colectiva del mismo (por medio del diálogo entre la academia y los conocimientos que están fuera de ella). En el primer caso, la formación previa, como el acceso a educación formal, es un factor relevante para entrar en contacto con los contenidos que cualquier proyecto proponga, pues se presupone que de lo contrario serán de difícil acceso para la audiencia. En el segundo, no tiene la misma importancia la formación de quien participa en un espacio pensado desde la historia pública y, por el contrario, se valora la diferencia en experiencias y conocimientos que confluyan en el mismo. En este sentido, las dificultades que se presentan en materia de públicos están relacionadas a una pregunta posiblemente incómoda para nosotras como académicas, pero que deberíamos hacernos a la hora de pensar cualquier proyecto «público», y es si como historiadoras estamos promoviendo espacios que responden a las necesidades de los públicos que convocamos o si se trata de iniciativas pensadas unilateralmente desde los intereses de la academia. Esta es, entonces, una pregunta que aún no encuentra respuesta: ¿Para quién la historia pública?

Muchas de las iniciativas que hoy en día se presentan como proyectos de historia pública en Colombia tienen como objetivo «sacar» el conocimiento histórico de las universidades y hacerlo accesible para la sociedad en general. Museos, bibliotecas, plataformas virtuales, programas de televisión, entre muchos otros, han sido algunos de los espacios que las historiadoras han encontrado para impactar por fuera de las aulas y las páginas de libros. El ejercicio divulgativo tiene un valor importante pues visibiliza el conocimiento histórico académico en la escena pública y, en muchos casos, pretende tener un impacto positivo en la misma, desde la búsqueda de transformaciones sociales en el país. Diana Bocarejo, por ejemplo, explica que su trabajo pretende tener un alcance incluso a nivel del Estado colombiano en la toma de decisiones con respecto al río Magdalena<sup>36</sup>. La incidencia en políticas públicas es sin duda un objetivo que confronta directamente los límites que nos hemos acostumbrado a crear alrededor de los conocimientos que producimos dentro de la disciplina histórica. De igual manera, otros proyectos tienen objetivos similares como dar a conocer eventos olvidados de la historia de Colombia (por ejemplo, hechos en el marco del conflicto armado interno) o cambiar las narrativas comunes que se tienen sobre procesos históricos que hacen parte de nuestra memoria colectiva (como la Independencia o el Bogotazo). Estas iniciativas tienen en común no solo que se tratan de acciones dirigidas desde la academia hacia públicos más amplios, sino que todas comparten el carácter de comunicación unilateral en dirección academia-público. Aunque tengan una visibilidad amplia, la divulgación como objetivo ha dejado de lado la otra cara de la historia pública: la cocreación del conocimiento y el valor social del mismo. Este es el punto central de lo que hemos llamado la democratización del pasado.

La importancia de resaltar la historia pública como un movimiento que no solo pretende divulgar, sino romper las fronteras de la misma creación de las narrativas históricas, tiene que ver con replantearse el objetivo por el cual trabaja. El ejercicio divulgativo puede

36 Bocarejo, «Lo público de la Historia pública en Colombia: reflexiones desde el Río de la Patria y sus pobladores ribereños», 78

no estar alineado con las necesidades propias del público al que llega y probablemente si nos abrimos a la horizontalidad a la hora de pensar nuestros proyectos con una comunidad (y no con espectadoras pasivas), los diálogos sobre la historia y sus usos serán no solo más diversos, sino que potencialmente desencadenarán nuevas experiencias, al ser elementos de fácil apropiación. En nuestra experiencia hemos encontrado que, en definitiva, a las personas, no tenemos que «formarlas», sino escucharlas, para que nuestros procesos tengan sentido para todas las partes. Como lo explican Amada Pérez y Sebastián Vargas, el reto está en poner a dialogar conocimientos sobre el pasado<sup>37</sup>. A este tipo de diálogos debemos abrirnos para que la pregunta por las dificultades de «crear públicos» cobre más sentido.

Otro de los principales retos que se nos presenta como historiadoras que trabajan fuera de la academia es la falta de formación que recibimos dentro de nuestra vida universitaria en áreas del conocimiento esenciales para cualquier proyecto con comunidades no académicas. Conocimientos en diseño visual, pedagogía, trabajo de campo y comunicación son algunos de los vacíos que sobresalen a la hora de salir del recinto universitario<sup>38</sup>. Aunque la historia pública apela a la interdisciplinariedad para complementar las falencias que como historiadoras tenemos, no deberíamos dejar de lado la urgencia que sentimos para que muchos de estos conocimientos hagan parte de nuestra formación universitaria. Tratar a estas habilidades de «complementarias» o «secundarias» no solo desconoce la realidad de quienes ejercen la profesión, pues incluso las investigadoras deben enseñar y no perpetuar nocivas nociones de que la enseñanza «se aprende en la práctica», reforzando ideas antiguas e inoperantes de la labor educativa.

Frente a esto es evidente que las universidades no han podido saldar la deuda formativa que demanda el mundo laboral del siglo XXI para quienes estudian historia. Esto resulta altamente preocupante, aún más cuando han empezado a surgir programas especializados de archivística, museografía y turismo, otrora espacios de trabajo para egresados de programas de historia. Estas falencias o vacíos, por otro lado, tienen que ver con el rechazo, o por lo menos el desconocimiento que la academia tiene con relación a la posibilidad de poner el conocimiento aprendido en las universidades fuera de las mismas, centrándose casi exclusivamente en la investigación. Esta es una percepción cada vez más desconectada del mundo laboral y de las necesidades de quienes pasamos por los programas universitarios de historia y queremos ejercer de distintas formas. Desde las instituciones no ha habido mayor apoyo a este tipo de ejercicios, a pesar de que en los últimos años los proyectos de historia pública han sido más numerosos y han empezado a generar eco en esa «torre de marfil». Este hecho no solo es visible con relación a los vacíos que tenemos en cuanto a conocimientos, sino a la dificultad de encontrar financiación y recursos, tanto dentro como fuera de las universidades.

37 Amada Carolina Pérez Benavides y Sebastián Vargas Álvarez, «Historia Pública e investigación colaborativa: perspectivas y experiencias para la coyuntura actual colombiana», *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* 46, n.º 1 (2019): 306.

38 Este último punto particularmente era uno de los reclamos más usuales en las encuestas de retroalimentación de los primeros ciclos de talleres cuando se preguntaba por la opinión que se tenía de las historiadoras que dinamizan las sesiones, con comentarios como «En algunos casos más claridad a la hora de las exposiciones» o «Tal vez les recomendaría mejorar el manejo del tiempo».

Principalmente gracias a que la medición en estándares académicos internacionales de creación de productos no contempla el tipo de proyectos acá presentados, ya que sus objetivos y resultados escapan a una cuantificación tradicional.

En este punto yace otro de los retos que hemos identificado: la relación de la historia pública con el compromiso político. Muchos proyectos de historia pública, aunque se presentan como ejercicios políticos de empoderamiento civil o ampliación de la democracia son también el trabajo de profesionales. Acá nos encontramos frente a una encrucijada que se asemeja a fenómenos como la «oenegización» de la movilización social o la profesionalización del sindicalismo: ¿Cómo puede existir un balance entre un proyecto político serio y unas necesidades materiales concretas? Esta sin duda es una pregunta difícil, pero que merece ser tomada en cuenta, especialmente ahora que la historia pública se presenta a sí misma como una necesidad ética de la disciplina que combate al arcaísmo academicista. La disputa entre el salario y la política/ética debe ser atendida y esto implica reconocer, así a muchas personas les parezca incómodo, que el trabajo histórico a pesar de sus nobles intenciones por «estudiar el pasado, para comprender el presente y proyectar el futuro» sigue siendo una profesión, y por lo tanto requiere una reflexión laboral rigurosa.

## Conclusiones

En el último año, tras arduas jornadas de reflexión entre las integrantes de HET, se ha dado una importante transformación encaminada al crecimiento del proyecto y en concordancia con el reto que mencionamos sobre el compromiso político de los ejercicios de historia pública. Surgió así la colectiva Historia de Par en Par para seguir generando procesos de pedagogía para la paz desde los pilares del pensamiento histórico, el análisis crítico y la empatía. Desde esta nueva apuesta tomamos independencia del recinto universitario, dado que la mayoría del equipo somos ya profesionales y no queríamos continuar bajo una relación de dependencia de una entidad universitaria.

Como hemos expuesto a lo largo de este artículo, la experiencia en el proyecto HET nos permitió salir de los muros herméticos de la academia, interactuar con un público diverso fuera del ámbito universitario y reflexionar sobre el oficio mismo de las historiadoras como actrices políticas. Los casi cuatro años de experiencia en campo han sido una apuesta para la construcción de paz y la democratización del conocimiento histórico, pero también significaron para nosotras una autorreflexión constante sobre cómo mantener la rigurosidad de la disciplina al tiempo que nos aproximamos a públicos heterogéneos desde la horizontalidad y el diálogo. Hemos constatado que hay un genuino interés por aprender y discutir sobre historia en los diversos públicos con quienes hemos trabajado, pues esta atraviesa la cotidianidad y tiene un rol importante en nuestra realidad.

En el marco del posconflicto en el que nos encontramos, tras la firma de los acuerdos de La Habana, las discusiones públicas sobre la historia, la memoria y la verdad están más vigentes que nunca. El escenario al que se enfrentan las historiadoras profesionales y en for-

mación (junto con las científicas sociales) es complejo y plantea múltiples interrogantes. Las críticas y el ataque por parte de la coalición del gobierno a las instituciones del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición (SIVJRNR), el relativismo del conflicto armado interno y la llamada «posverdad», así como también la construcción de narrativas históricas desde distintos lugares de la sociedad civil y los procesos colectivos de memorialización forman parte de dicho escenario. No se puede dejar pasar de lado acontecimientos tan recientes en estos meses como la polémica sobre el Museo Nacional de Memoria, que bajo la administración de Darío Acevedo como director de Centro Nacional de Memoria Histórica ha sido foco de múltiples controversias<sup>39</sup>, o el derribo de monumentos como formas de reivindicación en contra de narrativas hegemónicas<sup>40</sup>. En esta coyuntura, la pertinencia de las voces de las historiadoras y las reflexiones teóricas que tanto se dan dentro de la academia, pero que poco salen a la discusión pública, son cruciales.

Esperamos que este artículo, desde nuestra experiencia y nuestras inquietudes, continúe con la discusión sobre los proyectos de historia pública en el país e incluso a nivel regional, y sea un insumo para futuras investigaciones. Recalamos la urgencia de hacer reflexiones juiciosas sobre los ejercicios de historia pública que han surgido, y sabemos que seguirán surgiendo, para que realmente haya un diálogo entre lo académico y los públicos no profesionalizados. Es imprescindible seguir repensando métodos y herramientas para apuntar a espacios horizontales de diálogo, así como también replantear las aproximaciones metodológicas que se hacen desde la academia para poder tener una participación activa en los debates públicos actuales.

## Referencias

- Archila, Mauricio. «Memoria, Verdad e Historia Oral». *Revista Controversia*, n.º 209 (2017): 19-39.
- Bocarejo, Diana. «Lo público de la Historia pública en Colombia: reflexiones desde el Río de la Patria y sus pobladores ribereños». *Historia Crítica*, n.º 68 (2018): 67-91.
- Cauvin, Thomas. «The Rise of Public History: An International Perspective». *Historia Crítica*, n.º 68, (2018): 3-22.
- Coordinadora de Procesos de Educación Popular En Lucha. *Cartilla: La Experiencia de las Escuelas de Nuevas Educadoras Populares*. Bogotá: CPEP En Lucha, 2015.
- Dean, David M. (ed). *A companion to public history*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 2018.

39 Una reseña de esta controversia se puede ver en «ESPECIAL/Memoria amenazada», *Pacifista!*, acceso el 3 de noviembre de 2020, <https://pacifista.tv/tag/memoria-amenazada/>

40 Esto ha sido una forma de manifestación que se ha extendido en muchas ciudades del mundo, especialmente tras el asesinato del afroamericano George Floyd a manos de la policía. En Colombia el derribo de la estatua de Sebastián de Belalcázar por parte de indígenas Misak abrió la discusión sobre las narrativas hegemónicas, excluyentes y violentas que permean el espacio público.



Federación Internacional de Periodistas. *¿Qué son las fake news? Guía para combatir la desinformación en la era de la posverdad*. Acceso el 24 de marzo de 2021. [https://www.ifj.org/fileadmin/user\\_upload/Fake\\_News\\_-\\_FIP\\_AmLat.pdf](https://www.ifj.org/fileadmin/user_upload/Fake_News_-_FIP_AmLat.pdf)

Freire, Paulo. *Cartas a Quien Pretende Enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.

Fundación Pares, Paz y Reconciliación. «Resultados electorales del plebiscito por la paz». Acceso el 24 de marzo de 2021. <https://pares.com.co/2016/10/03/mapa-plebiscito/>

Historias Para Lo Que Viene. Canal de YouTube. Acceso el 29 de junio de 2020. <https://www.youtube.com/channel/UCBwDvImoGJL0YBbqX5IcxAg/videos>

Muñoz, Catalina. «Colombian Historians and the Public». *The Public Historian* 40, n.º 4, (2018): 28-32.

Pacifista! «ESPECIAL/ Memoria amenazada». Acceso el 3 de noviembre de 2020. <https://pacifista.tv/tag/memoria-amenazada/>

Pedraza, Laura. «La voz de la historia». *Cerosetenta*, 05 de octubre de 2016. Acceso el 7 de julio de 2020. <https://cerosetenta.uniandes.edu.co/la-voz-de-la-historia/?fbclid=IwAR-1gWhY7AsNbPtYLEpSkEVih20-JwXIegIfsV9HysJru2gUc3bD39O0Ak10>

Pérez, Amada y Vargas Sebastián. «Historia Pública e investigación colaborativa: perspectivas y experiencias para la coyuntura actual colombiana». *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* 4, n.º 1, (2019): 297-329.

Samuels, Raphael. «On the Methods of History Workshop: A Reply». *History Workshop*, n 9 (1980): 162-179.

Talleres de Historia en Tiempos del Plebiscito. Evento en Facebook. Acceso el 7 de julio de 2020. [https://www.facebook.com/events/241515542916298/?active\\_tab=discussion](https://www.facebook.com/events/241515542916298/?active_tab=discussion)

Universidad de los Andes. «Jornada #DíaPaiz». Acceso el 29 de junio de 2020. <https://uniandes.edu.co/es/diapaiz>

Vega, Renan. «Así no señor Eduardo Pizarro. A propósito de democracia y pluralismo». *Rebelión*, 2 de marzo de 2015. Acceso el 28 de junio de 2020. <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=195986>

Victorino, Maria Alejandra. «Del chiste al acoso». *Cerosetenta*, 18 de noviembre de 2016. Acceso el 15 de septiembre de 2020. <https://cerosetenta.uniandes.edu.co/del-chiste-al-acoso/>

# Dossier

## "Prácticas públicas de la historia. Contextos locales, diálogos globales"

### Te cuento mi historia: relatos en cuarentena

I tell you my story: stories in quarantine

Recibido: 5 de febrero de 2021

Aceptado: 11 de mayo de 2021

DOI: 10.22517/25392662.24645

pp. 278-292

**Valeria Miranda Gutiérrez<sup>1</sup>**

valeriamiranda@javeriana.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-5510-4630>

**Edison Arley Vergara Marín<sup>2</sup>**

edison\_vergara@javeriana.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-0874-8171>

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



1 Historiadora y politóloga de la Pontificia Universidad Javeriana. Miembro del Semillero de Historia Audiovisual de la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Javeriana.

2 Historiador egresado de la Pontificia Universidad Javeriana, estudiante de la especialización en Pedagogía y Docencia en la Fundación Universitaria del Área Andina. Miembro del Semillero de Historia Audiovisual de la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Javeriana.



## Resumen

El presente texto expone las experiencias del trabajo colaborativo en el desarrollo del proyecto Te cuento mi historia: educación rural en San Vicente Ferrer. Proyecto realizado entre los niños(as) y coordinadores(as) de Casita Rural y el Semillero de Historia Audiovisual (SHA). Con este proyecto se buscó entender y reconocer los procesos de educación complementaria rural llevados a cabo por casita rural en la vereda la Porquera, San Vicente Ferrer, Antioquia; además, explorar el aporte de las herramientas audiovisuales en dichos procesos y en el fortalecimiento de la construcción de memoria.

**Palabras clave:** Casita Rural, historia pública, memoria, herramientas audiovisuales, historia colaborativa.

## Abstract

This article exposes the experiences of collaborative work in the development of the project Te cuento mi historia: educación rural en San Vicente Ferrer. Project performed among the children and coordinators of Casita Rural and the Semillero de Historia Audiovisual (SHA). This project sought to understand and recognize the rural complementary education processes carried out by Casita Rural in the village of La Porquera, San Vicente Ferrer, Antioquia; in addition, explore the contribution of audiovisual tools in these processes and in strengthening the construction of memory.

**Keywords:** Casita Rural, public history, memory, audiovisual tools, collaborative history.

## Introducción

El semillero de historia audiovisual (SHA), desde la influencia de la historia pública como perspectiva teórica que fundamenta las investigaciones realizadas por los integrantes, ha sido un espacio de experimentación y creación en el que hemos buscado vincular el quehacer del historiador y la participación de sectores más amplios y diversos de la sociedad por medio del uso de herramientas audiovisuales. Cuando señalamos la historia pública como eje, buscamos «una historia hecha con el público»<sup>1</sup>. Es decir, nuestro objetivo es vincular directamente a la comunidad beneficiada en el proceso de creación de aproximaciones sobre el pasado. Esto se evidencia en la ejecución de proyectos colaborativos, en los que el semillero aporta una visión o alternativa narrativa y de reflexión desde las herramientas audiovisuales como potenciadoras de las iniciativas propias de las comunidades.

De esta forma, en el semillero buscamos crear proyectos desde la perspectiva teórico- metodológica de la investigación colaborativa, ya que esta propone la producción de conocimiento entre la academia y las comunidades sin imponer una interpretación específica. Teniendo en cuenta que, dentro de todo el proceso, tanto las comunidades como los estudiantes y profesionales de historia del semillero son agentes activos en la producción de

1 Ricardo Santhiago, «Duas palavras, muitos significados, alguns comentários sobre a história pública no Brasil», en *História pública sentidos e itinerários no Brasil*, ed. Por Ana Maria Mauad, Juniele Rubelo de Almeida y Ricardo Santhiago (São Paulo: Letra e voz, 2016), 28.

conocimiento histórico<sup>2</sup>. Este panorama teórico metodológico apoya el trabajo del semillero porque permite generar un diálogo de saberes continuo entre la academia y la comunidad, reflejado en la implementación de metodologías novedosas para la investigación histórica.

Para el quehacer del semillero, es así como el público tiene un papel fundamental, pues siguiendo los lineamientos de la historia pública y las actividades del semillero pueden eliminar las fronteras de los historiadores profesionales y el público en el acercamiento a la historia<sup>3</sup>. Entendemos la historia pública como la historia de la gente, hecha con el público para el mismo público que impacta, por esto cada proyecto del semillero lo planteamos con las especificidades de cada contexto y buscamos la contribución activa de los participantes del proyecto.

Sobre el uso de metodologías novedosas, nos gustaría destacar un proyecto en el que el semillero participó, llamado Imágenes y usos públicos de la sociología y la historia: procesos de apropiación de memorias con los grupos étnicos del Valle del Sibundoy y la Sierra Nevada<sup>4</sup>. Esta investigación tuvo como objetivo crear exposiciones por medio de la museología social en las comunidades indígenas inga, kamentsá y arhuaco, afectadas por las misiones capuchinas de finales del siglo XIX. Nosotros participamos en la formulación de los talleres de memoria y en el apoyo de los talleres de creación de las piezas fotográficas y audiovisuales que fueron parte de la exposición de las comunidades inga y kamentsá en el Valle del Sibundoy.

Además, nos gustaría mencionar un par de iniciativas externas al semillero que nos dan luces sobre el trabajo de la memoria histórica con niños, ya que, a pesar de enfocarse en el conflicto armado, nos da luces sobre herramientas aplicables en distintos contextos. El primero es un cuento del Centro Nacional de Memoria Histórica, llamado *Un largo Camino*<sup>5</sup>. El cuento es una herramienta pedagógica que busca explicar a los niños de todo el país el fenómeno de desplazamiento forzoso. Este texto viene acompañado por la cartilla *Guía de acompañamiento para el cuento un Largo Camino*<sup>6</sup>, dirigido a los docentes que apoyen el proceso pedagógico sobre el tema del desplazamiento. La cartilla pretende que el lector viva una experiencia transformadora, más allá de la narración, que evoque recuerdos o momentos para generar aprendizajes sobre la memoria colectiva del conflicto armado colombiano.

La segunda iniciativa es la de la Fundación Disparando Cámaras por la Paz una propuesta de trabajo con niños y niñas de altos de Cazucá, Soacha, víctimas del conflicto armado (desplazamiento forzado). Se presenta como un canal o espacio en el que los niños pueden

2 Amada Carolina Pérez Benavides y Sebastián Vargas Álvarez, «Historia Pública e investigación colaborativa: perspectivas y experiencias para la coyuntura actual colombiana», *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* 46, n.º 1 (2019): 305.

3 Faye Sayer, *Public History: A Practical Guide* (London: Bloomsbury Publishing, 2019).

4 Amada Carolina Pérez Benavides, «Descolonizar el Archivo y el Museo: Imágenes intervenidas y museología social con los pueblos Inga, Kamëntsá, Arhuaco (Colombia)», *Iluminuras* 21 n.º 53 (2020).

5 Centro Nacional de Memoria Histórica. *Un largo camino*. Centro Nacional de Memoria Histórica, Beatriz Eugenia Vallejo. 2.ª ed. (Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica, 2018).

6 Centro Nacional de Memoria Histórica, *Guía de acompañamiento para el cuento Un largo camino* (Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica, 2018).

expresar sus sentimientos y emociones, y se busca además plantear alternativas de proyectos de vida para estos jóvenes. Esto usando la imagen y la fotografía como herramienta de trabajo. Esta iniciativa nos permite ver o acercarnos al uso práctico de las imágenes en el trabajo con niños, y sus talleres «Autorretratos» y «El lugar que habito» nos permiten tener un acercamiento con el diálogo que hay entre lo individual, lo colectivo y lo histórico<sup>7</sup>.

Cabe señalar que como parte del proceso y de nuestro objetivo, el lenguaje que usaremos será menos académico y más narrativo. Por ende, proponemos el presente como un «artículo interactivo», que recoge las experiencias de trabajo que surgieron en este espacio de experimentación y producción que llamamos: Te cuento mi historia: educación rural en San Vicente Ferrer.

Lo que encontrarás a continuación será (1) un contexto que presenta el encuentro entre el SHA y Casita Rural, (2) el proceso de formulación que va desde la aplicación y la convocatoria hasta los reajustes necesarios tras el confinamiento por el covid-19, (3) un apartado sobre la memoria y el enfoque que tuvo en el proyecto y (4) las conclusiones.

Este artículo busca que te sumerjas en el proceso, productos y voces que participaron en este proyecto. Para esto te recomendamos que descargues alguna aplicación para leer códigos QR en caso de que tengas un celular Android, y si tienes un equipo iOS podrás acceder con solo la cámara del equipo.

## Contexto

Casita Rural fue un nombre que llegó a nuestros oídos como una coincidencia, llegó casi como un chisme: «¡Mira lo que encontré! En una vereda de tu pueblo unos niños escribieron y publicaron un libro». Así nos encontramos con Silvestre, por medio de una noticia que nos llegó de casualidad.

Silvestre es el producto de una serie de talleres de lectoescritura realizado a niños de algunas veredas del municipio San Vicente Ferrer ubicado en el oriente antioqueño. Este libro nos llamó tanto la atención que decidimos consultar qué era Casita Rural. Y encontramos una biblioteca rural que hace las veces de refugio para niños, en la cual pueden aprender, expresarse, jugar, descubrir y crear, un espacio donde los niños son escuchados.

Desde ese día nos intrigamos por saber un poco más de este proyecto, de esta casita levantada en el campo y de la que había salido una obra como Silvestre. El interés llegó a tal punto que decidimos acercarnos a ellos, contactarlos y proponerles un trabajo desde la historia y los medios audiovisuales.

<sup>7</sup> Paula Andrea Echeverry Forero y Ángela Ma. Herrera Pineda, «Silencios revelados... una experiencia de resignificación con niñas y niños fotógrafos», *Revista de Trabajo Social*, n.º 5 (2003), 131.



## Formulación

Así nació Te cuento mi historia<sup>8</sup>: educación rural en San Vicente Ferrer, un proyecto que presentamos en el marco de la convocatoria para semilleros PUJ 2019. ¿Nuestro objetivo? Desarrollar un trabajo colaborativo para apoyar los procesos de educación complementaria que realiza Casita Rural, desde el aporte que podrían ofrecer las herramientas audiovisuales. Este proyecto lo pensamos desde la línea pedagógica del semillero que consiste en construir de manera conjunta una aproximación al conocimiento histórico usando los medios audiovisuales como herramienta de registro y experimentación, lo que permite llegar a nuevos públicos y facilita la comunicación y apropiación de conceptos, creando en el proceso metodologías de trabajo acordes a los intereses de los participantes.

Desde el principio queríamos construir con los niños de Casita Rural una aproximación al pasado, para que ellos se apropiaran de él, de su memoria y de su historia, y que de esta manera pudieran aproximarse críticamente a las problemáticas que los afectan, y posibilitar que se entendieran como actores capaces de transformar su entorno.

Para tal fin planteamos tres fases de trabajo, cada una tenía el objetivo de aportar elementos para la construcción de una pieza en la que pudieran contar sus historias, usando el concepto de memoria como eje transversal de trabajo y como punto de reflexión; a la vez se introducían nociones básicas de producción audiovisual.

1. Primer taller: Acercamiento a los niños desde el concepto de memoria individual. Un taller que permita aproximarse a la manera como los niños se entienden a sí mismos dentro de su entorno. Aquí buscamos que ellos expresen sus intereses y gustos.
2. Segundo taller: Corresponde a la memoria colectiva como forma de relacionamiento de cada niño con sus compañeros, según sus experiencias compartidas y sus semejanzas y diferencias, en un ejercicio de tolerancia continua.
3. Tercer taller: Pretende hacer una reflexión del pasado de cada niño y de su familia, según la memoria histórica que cada uno tiene por ser parte de la comunidad de San Vicente Ferrer.

## Primera fase

El viernes 14 de febrero del 2020 iniciamos el viaje a San Vicente con la ilusión de por fin llevar a cabo el primer encuentro con los niños de Casita Rural después de un largo proceso de formulación y aprobación. En la mañana del sábado 15 de febrero llegamos a la vereda la Porquera y se llevó a cabo el primer taller, que tuvo una duración de 4 horas, asistieron 15

<sup>8</sup> *Te cuento mi historia* es el título del primer libro producto de los talleres de lectoescritura realizados por Casita Rural y que contiene historias escritas por catorce niños de tres veredas del municipio de San Vicente Ferrer, Antioquia, Colombia. Casita Rural, *Te cuento mi historia en la Casita Rural* (Antioquia: Apotema, 2016), acceso el 15 de mayo de 2021, <https://www.yumpu.com/es/document/read/63488760/te-cuento-mi-historia>

niños y niñas. Este primer encuentro tuvo tres momentos:

1. **Introducción/presentación:** Hablamos sobre la fotografía y las imágenes como representación y vehículo de la memoria, así le entregamos a cada niño una cámara invisible para que la decorara y practicara algunas nociones básicas de fotografía (figura 1).

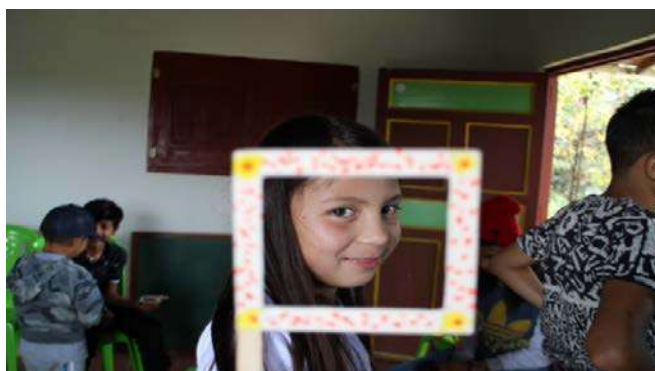


**Figura 1.** Introducción/presentación, primera fase del proyecto

**Fuente:** Archivo del Semillero de Historia Audiovisual, 2020.

2. **Ejercicio de fotografía:** Se definieron los grupos de trabajo y salieron a tomar fotografías por todo el espacio con cámaras profesionales. Acá buscábamos identificar temas de interés desde la exploración de su entorno con la libertad de tomar fotos sin ningún límite. También con el objetivo de que experimentaran con las cámaras. Esta actividad fue fundamental para que los niños se sintieran más cómodos a la hora de poner en práctica las nociones aprendidas en la primera sección (figura 2).



**Figura 2.** Ejercicio de fotografía, primera fase del proyecto

**Fuente:** Archivo del Semillero de Historia Audiovisual, 2020.

3. Escaleta: Para el cierre, cada equipo se reunió para crear una especie de escaleta en la que, usando las fotos tomadas por ellos y una introducción sobre géneros narrativos, montaron la historia que querían contar, especificando los espacios, personajes, sonidos y acciones de los personajes. Cada grupo presentó su historia y así se cerró esta primera fase (figura 3).

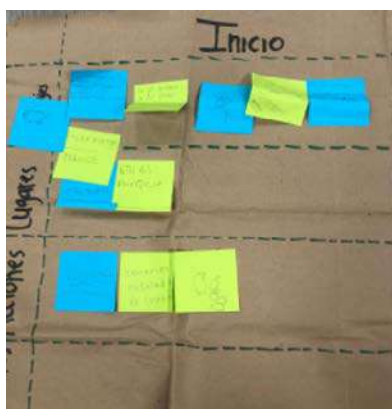


**Figura 3.** Escaleta, primera fase del proyecto

**Fuente:** Archivo del Semillero de Historia Audiovisual, 2020.

**Las historias resultantes de este taller se pueden ver en este código QR.**



### Segunda fase

Con los buenos resultados llegamos motivados a pensar el segundo taller. Así que planeamos el segundo viaje pensando en trabajar dos días, el 28 y 29 de marzo. Con el objetivo de materializar las historias, crear maquetas, dibujos y grabar las actuaciones. Pero el rumbo del proceso cambió debido a la emergencia sanitaria generada por el covid-19. Se cancelaron las actividades y nuestro plan inicial.

## Adaptación

Todo parecía haber quedado en pausa, el virus no dio tregua y volver al territorio era tarea imposible, no había forma de interactuar con los niños. Pero en Casita Rural no se quedaron quietos. Y acá recalcamos la importancia que tiene este espacio para los niños, ya que de manera casi inmediata conectaron remotamente a los niños y decidieron dotar a los niños con tabletas y tarjetas SIM con internet y así continuaron con sus talleres.

Acompañados y guiados por Casita Rural, replanteamos el proyecto y en conjunto desarrollamos unas cartillas con el objetivo de darle continuidad a las actividades del primer taller. Así nos conectamos una vez a la semana con los niños vía WhatsApp. Pero rápidamente y en varias ocasiones nos vimos en la necesidad de cambiar y replantear nuevamente las actividades para ganarnos la atención de los niños.

## Los héroes y heroínas silvestres

El canal de comunicación usado para realizar las sesiones del proyecto y tener contacto con los niños fue un grupo de WhatsApp que llamamos Los Héroes Silvestres, nombre que hace referencia a *Silvestre*<sup>9</sup>, el libro que hicieron los niños y desde el cual nos basamos para desarrollar las actividades de la cartilla (figura 4). Al usar esta referencia al trabajo que habían hecho con *Silvestre*, queríamos motivarlos a reflexionar y participar activamente.

También aprovechamos este concepto para enfocarnos en contar las experiencias que estaban viviendo en el contexto de la cuarentena, y usar *Silvestre* como la oportunidad para que ellos se conocieran un poco mejor a ellos mismos, y nosotros poder conocerlos y profundizar en su cotidianidad. Y siempre tratando de reflexionar sobre los diferentes niveles de la memoria: memoria individual, para que se reconocieran a sí mismos; memoria colectiva, para que se conectaran con sus compañeritos y entorno, y memoria histórica, para que se reconocieran como actores que aportan a la construcción de una historia e identidad.

## ¿Por qué hablamos tanto de memoria?

Antes de continuar con el resto del proceso nos gustaría hablar brevemente de por qué hablamos de memoria. Como has visto la palabra memoria aparece constantemente y ha sido el concepto articulador del proyecto. Desde el principio consideramos que hablar de memoria era importante, ya que esta capacidad que tenemos los seres humanos para almacenar y codificar información está presente en cada uno de los momentos de nuestras vidas, siendo una capacidad que se desarrolla de manera particular en cada persona.

Pero la memoria va más allá de solo la vida individual y se desarrolla no únicamente

---

9 *Silvestre*, segundo libro publicado por los niños de Casita Rural en el año 2016, producto de la continuación en los talleres de lectoescritura llevados a cabo con los niños campesinos de San Vicente Ferrer, Antioquia. Casita Rural, *Silvestre* (Antioquia: Artes & Letras, 2018), acceso el 15 de mayo de 2021, <https://www.yumpu.com/es/document/read/63488741/silvestre>

en un ámbito privado, sino también en el espacio colectivo e histórico, esto debido a que al estar individualidad «se enraíza dentro de los marcos de la simultaneidad y la contingencia. La rememoración personal se sitúa en un cruce de relaciones de solidaridades múltiples en las que estamos conectados»<sup>10</sup>. Por ende, consideramos que este concepto en sus diferentes niveles (individual, colectivo e histórico) nos podía ayudar a entender los procesos que se viven en Casita Rural. Desde lo que viven los niños en sus vidas cotidianas hasta lo que viven cuando comparten en este espacio.



**Figura 4.** *Guía del héroe silvestre en cuarentena*

**Fuente:** Archivo del Semillero de Historia Audiovisual, 2020.

Teniendo entonces el concepto de memoria como eje transversal del proyecto, decidimos llevar a cabo las actividades, al principio implícitamente, en las que predominaba más la reflexión, y posteriormente decidimos hacerlo explícitamente, hablando directamente sobre los temas, como lo veremos en los siguientes apartados.

### Memoria individual

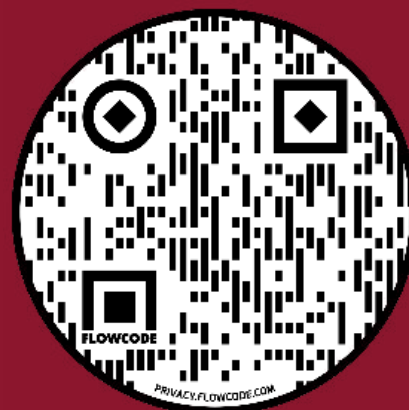
Entendiendo la memoria individual como aquella propia de los sentimientos... Para este apartado nuestra intención fue acercarnos a esa individualidad de los niños, algo que vimos, por ejemplo, en el proyecto de fotografía social de la fundación Disparando Cámaras por la Paz, con el taller «Autorretratos», en el que desde la fotografía se buscó explorar la experiencia vivida para «indagar sobre la percepción que los niños y niñas tienen sobre sí

<sup>10</sup> Darío Betancourt Echeverry, «Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica. Lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo», en *La práctica investigativa en ciencias sociales* (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2004), 126.

mismos»<sup>11</sup>.

Iniciamos con las actividades de la *Guía del Héroe Silvestre*, siendo los contenidos de esta publicación los ejes de reflexión. Propusimos que esta cartilla funcionara como una bitácora para que los niños pudieran recoger sus vivencias en la cuarentena. Usamos palabras clave trabajadas en Silvestre, como valentía, justicia, fortaleza, debilidad, sueños, héroes y miedo. Con esto pudimos enfocarnos en la memoria individual, buscando que los niños se reconocieran a sí mismos y expresaran lo que sentían por medio de dibujos, poemas y cuentos. Así, la cuarentena se presentó no solo como una calamidad que los afectaba, sino que les permitió reconocerla como esa oportunidad para conocerse a sí mismos, adaptarse a los cambios propios de la vida humana y a pensar en cómo esto los puede fortalecer.

**Inicialmente la cartilla nos permitió acercarnos a las vidas de los niños, pero con el paso de las sesiones se volvieron monótonas y no generaban el impacto y participación inicial. Lo cual nos llevó a cambiar de estrategia realizando actividades más concretas, partiendo siempre de un solo tema o una pregunta que permitiera generar algún tipo de producto: una historia, un audio o un dibujo, como las que puedes encontrar en el siguiente código QR**



### Memoria colectiva

En resumidas cuentas, entenderemos la memoria colectiva como la que se da en medio de las interacciones sociales, aquella que se construye en comunidad. Por ejemplo, en el caso de la experiencia de la fundación Disparando Cámaras por la Paz, desde los aspectos individuales de cada niño, y con el desarrollo del taller «El lugar que habito», nos acercamos a los contextos en que viven y con ese reconocimiento del entorno se «aporta en el desarrollo de habilidades sociales que construyen memoria colectiva»<sup>12</sup>, y eso era lo que buscábamos explorar, cómo lo individual nos puede ayudar a entender un contexto o entorno más amplio, lo colectivo.

11 Echeverry Forero y Herrera Pineda, «Silencios revelados... una experiencia de resignificación con niñas y niños fotógrafos», 137-139.

12 Echeverry Forero y Herrera Pineda, «Silencios revelados... una experiencia de resignificación con niñas y niños fotógrafos», 140-141.



Para ello, trabajamos la memoria colectiva desde la introducción de conceptos de la creación audiovisual. En primera instancia, hablamos de la imagen y la enfocamos a cómo la imagen nos puede ayudar a describir emociones, sentimientos y de esta forma crear historias. Para explicar la importancia de las imágenes, hicimos un ejercicio en el que cada participante mandaba una imagen que explicaba cómo se habían sentido durante la cuarentena, al mandar esas imágenes por el grupo y discutir las entre todos fuimos notando elementos comunes.

De esta manera la memoria individual de cada niño durante la cuarentena pasó al ámbito colectivo al ser una experiencia que están viviendo todos y la comparten tanto en las sesiones del SHA como los otros talleres de Casita Rural. Con los dibujos que hicieron en el taller y los audios que reflejan la conversación y puntos de unión de la percepción de los niños sobre el virus y la cuarentena creamos un primer video sobre la memoria colectiva.

En segunda instancia, explicamos el tema del audio como complemento a las imágenes que podemos observar en las piezas audiovisuales y que como herramienta nos permite contar, narrar o comunicar. Como ejemplo realizamos un ejercicio sobre imagen y sonido que consistió en retarlos a que primero dibujarán y luego nos contarán para ellos que era un gurre, nombre con el que tradicionalmente se conoce en San Vicente Ferrer a los armadillos, siendo un animal muy importante en la identidad de los sanvicentinos y al que incluso se le tiene una estatua a la entrada del pueblo. Esta actividad nos permitió conocer un poco más esa interacción de los niños con su entorno, su identidad y su territorio. Como resultado se realizó un video en el que los niños de Casita Rural nos cuentan un poco más sobre este animal.

**Puedes ver los videos de memoria colectiva en el siguiente código QR:**



### **Memoria histórica**

Finalmente presentamos la memoria histórica como acumulación de acontecimientos pasados que buscan responder quiénes somos y de dónde venimos. Pero más allá de esta noción cabe mencionar la necesidad de que los niños entiendan que tienen un papel fundamental en sus cotidianidades; es decir, que se entiendan como actores activos de transformación social, lo cual permite que estos niños se entiendan y reconozcan como seres históricos que son parte de todo un entramado cultural y de relaciones sociales<sup>13</sup>, en las que el pasado también se ve reflejado en ellos, claro está un pasado adaptado a sus presentes<sup>14</sup>.

13 Echeverry Forero y Herrera Pineda, «Silencios revelados... una experiencia de resignificación con niñas y niños fotógrafos», 145.

14 Betancourt Echeverry, «Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica. Lo secreto y lo descon-

Por ejemplo, el elemento que resaltó mientras trabajamos la memoria colectiva fue la identidad que comparten los niños por habitar San Vicente, así que para hablar de memoria histórica planteamos ejercicios que permitieran que los niños interactúan con el pasado de su territorio y lo conectarán con el presente. Por ejemplo, compartimos imágenes de la iglesia del municipio en distintos años para evidenciar el cambio del edificio con el paso de los años. También hablamos de los caminos y los medios de transporte como la chiva, siendo un transporte usado en San Vicente, y en general en la gran mayoría de zonas rurales del país, y que sigue vigente como medio de transporte. Finalmente, quisimos trabajar los conceptos de historia y memoria de manera explícita al preguntarle a los niños en dos sesiones distintas sobre qué entendían ellos por memoria e historia.

En primer lugar, preguntamos: ¿Qué es la historia? La respuesta en la que varios niños coincidían es que la historia es una narración de hechos y personajes del pasado. Por ejemplo, Juan Manuel Vasco respondió que la historia es lo que su mamá le había contado, que cuando ella era chiquita se tuvo que salir del colegio para poder trabajar y que por eso era importante que él y sus hermanas aprovecharan el estudio. En este sentido, Juan Manuel nos contaba la historia de su mamá, y expresa cómo la experiencia de ella le sirve para reflexionar, en este caso, sobre la importancia de estudiar. De igual forma, los niños respondieron que la historia es importante porque nos permite aprender, estar informados de lo que pasó hace mucho tiempo y porque nos ayuda a recordar relatos del pasado que nos explican situaciones en el presente.

Y finalmente tuvimos una sesión para dialogar sobre el concepto que había articulado el proyecto, la memoria. Primero les preguntamos a los niños: ¿Qué creen que es la memoria? Ellos respondieron que es la forma de recordar, que es importante porque tenemos recuerdos con nuestra familia, nuestros amigos, cosas que recordamos y que la memoria son los recuerdos que nosotros guardamos o tenemos en nuestra mente. Luego de socializar esas apreciaciones de la memoria, hicimos un ejercicio de memoria en el que recogiendo estas respuestas los niños reflexionaban sobre la importancia de tener claros estos conceptos y cómo los mismos se materializan haciendo parte de nuestras vidas y a veces pasando desapercibidos, como las fotografías. A partir de esto nos contaron algunas historias y recuerdos que tenían a partir de fotografías que encontraban en sus casas. Allí tenían recuerdos con sus familiares, algunas con amigos o nos presentaron algunos objetos importantes para ellos.

En el siguiente código puedes ver el ejercicio:



---

dido en la narración y el recuerdo», 126.

Dossier "Prácticas públicas de la historia.  
Contextos locales, diálogos globales"

## Conclusiones

Para finalizar, consideramos que este proceso, que como se señaló estuvo mediado por la contingencia del covid-19, nos dio luces sobre cómo las herramientas audiovisuales pueden intervenir para complementar los procesos educativos rurales. Inicialmente consideramos importante recalcar la labor y el esfuerzo de Casita Rural, ya que apoyaron con la compra y distribución de tabletas y datos para continuar las actividades de formación, y mantener a los niños conectados. Acá las herramientas audiovisuales fueron un eje fundamental, ya que los niños se adaptaron a hacer sus tareas y a enviarlas por medio de registros de audios, fotos y videos. De esta forma, consideramos que la vinculación del SHA significó un aporte importante con la realización de un taller de memoria audiovisual por semana durante aproximadamente tres meses y que permitió la realización de varias piezas audiovisuales y múltiples reflexiones desde la imagen, la memoria y la historia.

Los procesos llevados a cabo en general por Casita Rural han tenido un notable impacto positivo en estos niños. Los talleres que se realizan de manera presencial ayudan a complementar y fomentar en ellos habilidades en la lectura, la escritura y la danza. Les da la posibilidad de acceder a otras herramientas y oportunidades, entre ellas las de participar en la elaboración y publicación de dos libros, y entornos como la Fiesta del libro en Medellín. Además, con su iniciativa, lograron llegar a decenas de niños campesinos en medio de la cuarentena con la entrega de insumos. Las tabletas y recargas semanales fueron las estrategias para continuar los procesos y llegar incluso a ser una de las pocas posibilidades que tuvieron para seguir estudiando. Este trabajo es fundamental para que sectores históricamente abandonados por el estado colombiano reciban herramientas, se conecten con su entorno y se visibilicen como actores de la sociedad.

Además de cumplir con el objetivo, este proceso de experimentación deja aprendizajes valiosos en cuanto a la realización de investigaciones sociales y en el desarrollo de metodologías de trabajo. Esto debido a que la coyuntura nos obligó a replantear y adaptar continuamente los recursos disponibles para dar continuidad a las actividades sin afectar a los niños que participaban. Lo primero que aprendimos es que es necesario plantear distintos escenarios de ejecución del proyecto que faciliten la adaptación a problemas y situaciones que se vayan dando en el camino. En segundo lugar, supimos que es importante aceptar los recursos que se tienen a la mano, por ejemplo, en nuestro caso aceptar el reto de dictar los talleres por medio de WhatsApp para dar continuidad al proceso con los niños. Y finalmente, aprendimos a realizar un trabajo remoto, que implica confiar en cada uno de los actores del proceso, los niños, el acompañamiento a veces de los padres, las coordinadoras de Casita Rural y el equipo del Semillero, todos en pro de un objetivo común, en este caso, la realización de las piezas audiovisuales.

De esta forma, consideramos que uno de los mayores aportes de este proyecto es la exploración de nuevas metodologías para el desarrollo de los talleres semanales, ya que como se explicó anteriormente, la metodología se modificó constantemente a causa de la emergencia sanitaria del covid-19. Por esto, para poder cumplir con el objetivo propuesto de la creación

de piezas audiovisuales con los niños de Casita Rural dividimos la metodología en dos partes. La primera parte se basó en la propuesta del Centro Nacional de Memoria Histórica de tejer narrativas para reconstruir memoria histórica<sup>15</sup>, que consiste en hacer preguntas que orienten la discusión sobre memoria histórica y así definir con los niños lo que ellos entienden por memoria histórica. La segunda parte de la metodología fue la construcción de las piezas audiovisuales a distancia; para poder llevar a cabo la realización de los videos, orientamos las sesiones para que las respuestas a las preguntas y actividades fueran notas de voz o dibujos hechos por los niños. Al tener el material visual y sonoro, nosotros como semillero audiovisual montamos piezas borradores para que fueran comentadas por las coordinadoras de Casita Rural y retroalimentadas con los niños quienes hacían comentarios sobre ellas.

Así pues, consideramos que *Te cuento mi historia: educación rural en San Vicente Ferrer* nos permitió aproximarnos a las prácticas públicas de la historia, reflexionando desde la memoria como eje transversal de diálogo y reflexión con los niños de Casita Rural. Todo esto permitió un trabajo colaborativo en el que se dio un acercamiento al pasado, que les permitió a los niños reconocer su papel y aportar en la construcción de una memoria colectiva, siendo sus veredas y su municipio el lugar para apropiarse y transformar. Teniendo en cuenta el trabajo colaborativo realizado con los niños y el equipo de trabajo de Casita Rural, a nosotros como Semillero de Historia Audiovisual nos gustaría seguir apoyando el proceso de acompañamiento que lleva a cabo Casita Rural en las escuelas rurales de San Vicente Ferrer, por medio de talleres de creación de narrativas audiovisuales.

## Referencias

- Betancourt Echeverry, Darío. «Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica. Lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo». En *La práctica investigativa en ciencias sociales* 126. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2004.
- Casita Rural. *Te cuento mi historia en la Casita Rural*. Antioquia: Apotema, 2016. Acceso el 15 de mayo de 2021. <https://www.yumpu.com/es/document/read/63488760/te-cuento-mi-historia>
- \_\_\_\_\_. *Silvestre*. Antioquia: Artes & Letras, 2018. Acceso el 15 de mayo de 2021. <https://www.yumpu.com/es/document/read/63488741/silvestre>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. *Un largo camino*. Centro Nacional de Memoria Histórica, Beatriz Eugenia Vallejo. 2.<sup>a</sup> ed. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica, 2018.
- \_\_\_\_\_. *Guía de acompañamiento para el cuento Un largo camino*. Bogotá: Centro Nacional de

15 Centro Nacional de Memoria Histórica, *Cartilla: Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para reconstruir memoria histórica*, acceso del 15 de mayo de 2021, <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2009/cajadeherramientas/Cartilla.pdf>

Memoria Histórica, 2018.

———. *Cartilla: Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para reconstruir memoria histórica*. Acceso el 15 de mayo de 2021. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2009/cajadeherramientas/Cartilla.pdf>

Echeverry Forero, Paula Andrea y Ángela Ma. Herrera Pineda. «Silencios revelados... una experiencia de resignificación con niñas y niños fotógrafos». *Revista de Trabajo Social* n.º 5 (2003): 131-149.

Pérez Benavides, Amada Carolina. «Descolonizar el Archivo y el Museo: Imágenes intervenidas y museología social con los pueblos Inga, Kamëntsá, Arhuaco (Colombia)». *Illuminuras* 21, n.º 53 (2020): 67-99.

Pérez Benavides, Amada Carolina y Sebastián Vargas Álvarez. «Historia Pública e investigación colaborativa: perspectivas y experiencias para la coyuntura actual colombiana». *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* 46, n.º 1 (2019): 297-329.

Santhiago, Ricardo. «Duas palavras, muitos significados, alguns comentários sobre a história pública no Brasil». En *História pública sentidos e itinerários no Brasil*, editado por Ana Maria Mauad, Juniele Rubelo de Almeida y Ricardo Santhiago. São Pablo: Letra e voz, 2016.

Sayer, Faye. *Public History: A Practical Guide*. London: Bloomsbury Publishing, 2019.

Semillero de Historia Audiovisual. Pontificia Universidad Javeriana. Acceso el 15 de mayo de 2021. <https://shaudiovisual.wixsite.com/shaudiovisual>





Fotografía por Nelson Cárdenas | @cantarranasur | Intervención del pedestal donde se encontraba el monumento a la reina Isabel, la Católica en Bogotá, 11 de junio de 2021



# Reseñas

Urdimbre de la imagen. Aportes para la enseñanza de la historia (Carlos A. Flórez López. Urdimbre de la imagen. Aportes para la enseñanza de la historia. Bogotá: Uniediciones, 2020, 163 pp

Recibido: 7 de febrero de 2021

Aceptado: 19 de mayo de 2021

DOI: 10.22517/25392662.24646

pp. 294-297

**Yezid David Sequeda Garrido<sup>1</sup>**

yezu123@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-4715-5734>

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



<sup>1</sup> Historiador de la Universidad Industrial de Santander, magíster en Historia Política y doctor en Historia por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, CIESAS, Unidad Peninsular.



*«Los símbolos trascienden en el tiempo y, al ser transmitidos de manera intergeneracional, persisten y subsisten en las relaciones sociales y prácticas culturales de una sociedad, lo cual permite que se puedan apreciar, percibir y comprender»<sup>1</sup>.*

Por estos tiempos de pandemia y convulsión, las pantallas muestran en distintas ciudades del mundo multitudes enfurecidas destruyendo monumentos y promoviendo una nueva construcción del pasado. Los juicios históricos y los violentos reclamos por alejar de lugares públicos monumentos de personajes asociados —a la luz del presente— a la esclavitud, a la barbarie y al racismo han estado a la orden del día y hacen pensar en las formas como la historia y la memoria se convierten en herramientas de utilidad y movilización política.

En días recientes, la sociedad colombiana ha sido testigo de la destrucción de monumentos en el marco de una masiva movilización, misma que en medio de uno de los momentos más fuertes de la pandemia ha trastornado la vida nacional en este 2021. Primero fue Sebastián de Belalcázar en Popayán y Cali, luego Gonzalo Jiménez de Quesada en Bogotá, por esos mismos días Gilberto Alzate Avendaño en Manizales, Antonio Nariño en Pasto, Francisco de Paula Santander en Popayán y en esta misma ciudad un monumento a la policía fue arrancado de sus cimientos y tirado a un río. En Ocaña fue derribada la estatua de Francisco Fernández de Contreras, en Neiva fue destruido el monumento a la Raza y el Mestizaje y en Bogotá, el monumento a los Héroes es por estos días un punto de concentración para centenares de manifestantes que no ha sido ajeno a los intentos de destrucción<sup>2</sup>.

En medio de un caldeado ambiente, justificaciones van y vienen, al lado de aireadas voces que le reclaman a la historiografía y a la heráldica urbana incluir al indígena y al marginado como parte de una nueva construcción social. Otras voces también reclaman respeto por el mobiliario urbano y por el patrimonio de una ciudad, cuestionan estos ejercicios de violencia contra las formas de recuerdo, identidad y contra los modos como estos monumentos invitan a las sociedades a pensar su trayectoria histórica. Buscar visibilidad, inclusión y reivindicación han sido parte de las explicaciones públicas dadas por algunos de los promotores de este tipo de acciones. Derrumbar el bronce y poner pesadas esculturas a morder el asfalto, mientras se cuestionan biografías de personajes conocidos, son parte de este debate contemporáneo sobre la historia, la memoria y las formas de transmisión del pasado nacional.

En esta coyuntura, la imagen y todo lo que a ella se asocia resulta protagónico para movimientos y acciones que logran cobertura global en un momento convulso. Es precisamente el análisis de la imagen lo que alienta al historiador Carlos A. Flórez López a emprender un cuidadoso análisis de la utilidad de la imagen y de la iconografía como parte de la

1 Carlos A. Flórez López, *Urdimbre de la imagen. Aportes para la enseñanza de la historia* (Bogotá: Uniediciones, 2020), 16.

2 Semana, «Vándalos prendieron fuego a la estatua de Simón Bolívar, conocida como el monumento de Los Héroes en Bogotá», *Semana*, 16 de mayo de 2021, acceso el 1 de junio de 2021, <https://www.semana.com/nacion/articulo/prendieron-fuego-a-la-estatua-de-bolivar-conocida-como-monumento-de-los-heroes-en-bogota/202104/>

historia, así como de sus formas de transmisión, estudio, enseñanza y abordaje. Guiado por los aportes y la teoría contenida en trabajos que se han ocupado previamente y a fondo del tema, Flórez emprende una interesante reflexión sobre la importancia de la imagen y lo que su estudio puede aportar al conocimiento y al quehacer de la historiografía.

La bibliografía referida y el análisis dado a los monumentos disponibles y visitados en la ciudad de Medellín permitieron al autor dar sustento a conceptos y debates metodológicos muy vigentes, mismos que a lo largo del libro van de la mano de una reflexión sobre el rol de la caricatura y la iconografía en la arena política de la primera mitad del siglo xx. A pesar del carácter local en el que se inscribe el análisis, la compañía de los conceptos nutre la discusión y dota al lector de una explicación un poco más amplia sobre los personajes, su importancia y el momento en el que vivieron. Políticos, artistas, religiosos y una que otra remembranza de acontecimientos históricos notables para la sociedad antioqueña y colombiana son parte de esta mirada.

Analizar lo que a cada época aportan sus imágenes, monumentos, retratos y formas visuales del recuerdo, permite contemplar el reflejo y los modos como cada generación preserva y transmite en el espacio de lo público sus recuerdos y formas memoriales. Lo que en el cotidiano pasa a veces desapercibido a los ojos del transeúnte de una ciudad cualquiera, da cuenta de momentos, personajes y formas del recuerdo que, analizadas con rigor, sirven para entender el pasado de una sociedad en particular.

Caricaturas, retratos, monumentos y formas puntuales de interpretar y entender imágenes históricas se abordan en este trabajo como productos de una época y como reflejos directos de momentos vividos. Para el autor mirar la imagen como un documento y los monumentos como fragmentos de memoria son ejercicios que permiten comprender los modos de «sacralizar» espacios que materializan e incorporan significados, creencias e ideas propias de grupos o instituciones<sup>3</sup>.

En este escenario, la intencionalidad política de las imágenes, el impacto generado y los detalles sutiles que estas contienen contrastan con los modos como cada generación entiende y recrea su pasado, de ahí que la información y el conocimiento que se tenga de estos productos visuales resulta de gran valor. Época, contexto, testimonio e información son vistas como herramientas clave para el abordaje de la imagen como fuente y recurso para enriquecer el conocimiento, otorgando datos a los investigadores sociales.

Estos curiosos encuentros, miradas, gestos y actitudes que el arte se encargó de plasmar resultan de gran valor para comprender el actuar y la biografía de figuras públicas que lograron obtener un espacio para la remembranza en salas, plazas públicas, museos, medios de comunicación escrita y escenarios privados diversos. Además de reflejar un anhelo de inmortalidad, estas formas visuales alimentan el estudio de la historia al convertirse en fuentes de cuidadoso manejo, que como ya se ha insinuado —bien utilizadas— recrean el carácter de

3 Flórez López, *Urdimbre de la imagen...*, 98-99

una época, los diversos actores sociales, las realidades políticas y los intereses en juego.

La principal contribución de *Urdimbre de la imagen. Aportes para la enseñanza de la historia* es de carácter metodológico, en la medida que ofrece una síntesis de importantes conceptos e ideas para el análisis visual. Con un enfoque muy cercano a la comprensión del contexto histórico en el que se construye, difunde y se transmite una imagen, este trabajo otorga herramientas para entender la historia monumental más allá de su valor estético. De igual modo, sitúa a la caricatura política y al análisis iconográfico en un lugar de privilegio, al darles valor en la construcción de conocimiento nuevo a partir de fuentes poco utilizadas.

Entre odios, amores y olvidos, las imágenes de personas otrora reconocidas en el seno de una sociedad se resignifican de modo continuo, dando cabida a curiosas maneras de entender sus legados. En una época como la nuestra, que se transmite y vive de las imágenes que se comparten a todo momento, el libro de Carlos A. Flórez resulta útil a los propósitos de acercar las miradas a lo que las urbes y sus espacios regalan. Sin duda, se espera que futuros trabajos profundicen en este tipo de temáticas, quizás ampliando el entorno geográfico en medio de un ejercicio académico complejo.

## Referencias

Flórez López, Carlos A. *Urdimbre de la imagen. Aportes para la enseñanza de la historia*. Bogotá: Uniediciones, 2020.

Semana, «Vándalos prendieron fuego a la estatua de Simón Bolívar, conocida como el monumento de Los Héroes en Bogotá». *Semana*, 16 de mayo de 2021. Acceso el 1 de junio de 2021. <https://www.semana.com/nacion/articulo/prendieron-fuego-a-la-estatua-de-bolivar-conocida-como-monumento-de-los-heroes-en-bogota/202104/>





Fotografía por Andrés Felipe Rivera | Ricardo de los Ríos Tobón en la Academia  
Pereirana de Historia | 3 de septiembre de 2018

# Anales y Memorias

## Homenaje póstumo a la memoria del historiador Ricardo de los Ríos Tobón

### Obituario: Ricardo de los Ríos Tobón

Obituary: Ricardo de los Ríos Tobón

DOI: 10.22517/25392662.24772

pp. 299-305

**Sebastián Martínez Botero<sup>1</sup>**  
sebastian.martinez@utp.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0002-5350-1437>

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



<sup>1</sup> Director de Ciencia Nueva, Revista de Historia y Política. Profesor de la Escuela de Ciencias Sociales y de la Maestría en Historia de la Universidad Tecnológica de Pereira







**Ricardo de los Ríos Tobón**

(1940-2021)

Ingeniero Eléctrico y Magíster en Historia “Honoris Causa”  
por la Universidad Tecnológica de Pereira.

Pero no olviden Ustedes que hay un gran puente. Uno que todos debemos cruzar porque nadie está exento de tal obligación. Es el puente que se tiende entre el momento de nacer y el de morir. Es el puente que hay entre la vida y la muerte... Un puente que estoy acabando de cruzar.

“CARLOSDÉ”

Ricardo de los Ríos Tobón (2019)

Según el escritor y periodista Augusto López Arias, estas fueron las palabras de Carlos de los Ríos Barreneche días previos a su muerte que fue meticulosamente aguardada. Su hijo, Ricardo de los Ríos Tobón, las tomó para cerrar el que fue su libro más querido “Carlosdé”, la biografía de su padre. Hoy nos sirve para abrir este texto que quisiera plantear en un tono personal, pues le debo las últimas palabras a quien consideré mi amigo.

No olvido la primera vez que volvimos a hablar luego de más de diez años. Ricardo recordaba mejor que yo la forma cómo nos habíamos conocido. En ese tiempo yo era un “pichón de historiador”, como él decía. Me encontraba en Bucaramanga haciendo el pregrado pero lo conocí en Pereira, en el recién fundado edificio “Lucy Tejada”, una gran infraestructura destinada a la cultura y en la cual logró ganar un espacio importante la Academia Pereirana de Historia que Ricardo ayudó a formar. Los detalles de nuestra primera conversación los he obtenido a través de él, pues aunque hago el esfuerzo, no logro recordarlos. En cambio, tengo muy presente esa llamada que nos volvió a unir. Yo estaba en el proceso final de realización de mi tesis doctoral y había entendido en el balance historiográfico de Luis Javier Ortiz publicado bajo el título de “Caldas, una región antigua y nueva, tradicional y moderna, local y nacional”, la importancia de la obra de Ricardo. No puedo negar que influenció en buena medida la hipótesis que había construido en mi tesis, lo cual me dio el mérito de tener el título de doctor en historia. Hablar

con el autor de las ideas que me dieron semejante oportunidad, era para mí muy importante, pero lo fue más, al encontrar una persona no solo tan cordial y generosa, sino entusiasta; tanto así, que de aquella llamada Ricardo tomó la decisión de iniciar sus estudios en la Maestría en Historia.

Desde entonces comenzamos una profunda relación que sólo se vio interrumpida por su partida. Fueron tal vez siete años en los que mantuvimos una fluida comunicación. Lo fui aprendiendo a conocer a retacitos, como leyendo un libro en desorden, saltando de un capítulo a otro, que es la forma como uno conoce a las personas. Hoy, con la distancia, trato de organizar para mí ese “libro” e interpretar el significado que ha tenido en mi vida y en la profesión a la que decidí dedicarme.

Seguramente el primer capítulo del que habría que hablar es el de la dimensión que podríamos llamar “académica”. Y digo que podríamos llamar, porque para Ricardo no estoy seguro que el mundo académico haya sido un aspecto desvinculado completamente de su personalidad. En una conversación informal apelaba con igual facilidad a una fuente en latín, lengua que conoció gracias a su paso por el colegio de Cristo en Manizales y que casi lo convierte en cura, a una sacada de una telenovela, pasatiempo que le encantaba. También le gustaba decir que “Clío”, como él llamaba a su afición por la historia, era una amante con la que se recogía cada noche robándole horas al sueño, pues las del día se las tenía que dedicar a su trabajo de ingeniero armando hidroeléctricas por todo el país. Pero además esos trasnochos estaban conectados con su propio pasado, pues aunque leyó de todo y fue un gran conversador por su don de gentes y cultura general, su pasión se centró en la búsqueda por desentrañar el misterio que conlleva observar un paisaje en nuestra región, explicar su geografía y como ésta se conectaba con las historias de quienes la han habitado.

De ese amorío nocturno surgió: “Orígenes y colonización hasta 1850. Historia del Gran Caldas”, un texto que fue escribiendo “sin ninguna pretensión”, según él mismo lo decía, hasta que llegó la oportunidad en 1981 de postularlo para el II Concurso de Literatura Caldense en la modalidad “ensayo”, cuyos jurados se enorgullecía en decir que habían sido los historiadores Álvaro Tirado Mejía y Javier Ocampo López, así como el hecho de haberle ganado a la reconocida profesora de la Universidad de Caldas, Luisa Fernanda Giraldo, quien había participado en el mismo certamen. La obra salió a la luz en 1983 dentro de la colección “Biblioteca de Autores Caldeses” impresa por la Imprenta Departamental de Caldas en Manizales. Cuando le llegó el anuncio del logro, Ricardo se encontraba en el montaje de una termoeléctrica en Tasajero, cerca a Cúcuta, lo cual le mereció el mote de “poeta” entre sus compañeros ingenieros que no entendían mucho de su pasión humanista.

Pero más allá de la anécdota del premio y la publicación, lo cierto es que el libro que está estructurado de una manera tradicionalmente cronológica para la región del “Gran Caldas”, como él la llama; tiene una novedad que seguramente evidenciaron los jurados y posteriormente los lectores que han derivado de él las principales hipótesis de Ricardo sobre la conformación territorial de Caldas. Esa novedad consiste en encontrar diversos fenómenos y

problemáticas vinculados al ritmo de la “colonización” y a lugares específicos en las que esta se dio. De esta manera, sin utilizar fuentes de archivo, y básicamente con la bibliografía que había para los años 70 del siglo pasado, el ingeniero logró evidenciar y probar la subregionalización histórica del territorio de Caldas. Probablemente le faltó mayor método para el manejo de las fuentes y la deducción de argumentos sin extenderse en 10 capítulos, esas habilidades las conocerá décadas más tarde al ingresar a la Maestría en Historia, pero entonces, su ímpetu le decía que aún quedaba mucho por expresar, razón por la cual incluyó en el título del libro Vol I, pues iría a escribir otros tres volúmenes de los que hablaba incluso meses antes de su partida definitiva.

Y es que Ricardo era así, incansable. Pensaba en proyectos y en posibles investigaciones constantemente. Cada conversación abría las puertas a algo nuevo. Este sería el segundo capítulo del libro de su vida, su personalidad. Proyectaba una imagen serena y agradable al trato, lo cual se confirmaba al entablar una conversación con él. Sabía escuchar y su mirada inteligente delataba la bondad de su actuar. En varias ocasiones lo oí expresar comentarios a favor de los grupos políticos de derecha de la política colombiana, pero siempre fue más por una suerte de terquedad que derivaba del linaje conservador del que procedía, que de un convencimiento ideológico, pues en el contexto de universidad pública en el que nos movíamos, en no pocas ocasiones tuvo que lidiar con posturas completamente opuestas a las suyas, lo cual supo hacer con elegancia y sutileza, pero sobre todo con el más profundo respeto por el otro, e incluso con entendimiento.

Ricardo nunca juzgaba, más bien tratada de interpretar el contexto. Muchas veces tuve que excusarme de sus constantes invitaciones a tomar “vinito”, o al menos un tinto, y siempre sentí una sincera comprensión. Con su esposa era igual. Ella, con una notable personalidad más fuerte que la de él, saltaba en plena conferencia para decirle que se le acabó el tiempo, o le interrumpía con llamadas telefónicas constantes cuando él se encontraba en una actividad académica. Pero nunca lo escuché quejarse, mas que abnegado, sentía que le tenía una gran comprensión y seguramente un gran amor. Una vez me dijo, “es que ella es una muchachita pinchada de Manizales, y yo fui capaz de enamorarla”, con esa frase me dijo todo lo que ella significaba para él.

En alguna ocasión me mencionó que todos teníamos una única forma de ser en cuanto a la personalidad, la cual aparecía en cada uno en la niñez, se atenuaba por cuestiones prácticas en la madurez, pero resurgía y se acentúa en la vejez. Por eso, “el que fue generoso en la infancia, en la vejez volverá a serlo con más ahínco que antes. Es algo que he podido confirmar gracias a que tengo amigos que conozco desde que estábamos en la escuela”, decía.

Era un hombre de familia. Aunque no me habló mucho de sus tres hijos varones, supe desde que me vio con mi hijo que para él ellos eran lo más importante. Una de sus nietas se fue de forma prematura, siendo niña, evocarla le nublaban los ojos de una forma que sólo volví a percibir cuando estaba próxima su propia partida. Me dio consejos de paternidad. “Un abrazo por la mañana acabados de levantar es muy importante para mantener el vínculo con ellos”.

El tercer capítulo de este libro que me construí sobre la vida de Ricardo, podría ser su papel como gestor y promotor social. Por cosas del destino tuve que ser su profesor, tuve que ponerle tareas y corregir sus deberes; ambos lo tomamos con la seriedad del caso pero simultáneamente como un divertimento, siendo conscientes que era el rol que teníamos que jugar en esa escena de nuestras vidas. Viéndolo desde esa perspectiva, pude observar que él era quién lideraba entre sus compañeros lo que había que hacer, tenía una respuesta para todos y en su biblioteca siempre tenía un texto para recomendarles. Fue generoso con los préstamos de sus libros. Así mismo se empeñó en que tenía que sacar la Academia Pereirana de Historia adelante. Me insistió en entrar, me hablaba de sus planes, de lo que deseaba hacer como presidente y de la importancia que ésta tenía. Él consideraba que la Academia de Historia podría servir de plataforma para que los más jóvenes se interesaran por la historia, y estaba convencido que la consciencia histórica sería un motor de transformación social. Esto lo llevó a realizar uno de los trabajos de los que más orgulloso se sentía, la historia de Caldas en cómic que publicó en el diario La Patria de Manizales.

Leyendo la biografía que realizó de su padre, “Carlosdé”, pude entender que el interés por fomentar en la infancia el conocimiento histórico, proviene de una visión que tenía sobre sí mismo como niño interesado por la historia. No puedo afirmarlo, pero siento que aunque estudió y laboró como ingeniero, sentía que la historia le cambió la vida y quería que eso ocurriera en otras personas. No obstante, esta condición fue muy particular por su propia relación con el pasado, y es que Ricardo encarnaba la conexión de dos mundos, de este que ahora tenemos, resultado de la acelerada urbanización y caracterizado por la miseria, con aquel bucólico del paisaje rural del café, cuando circulaba el ferrocarril, el que tenía como música de fondo bambucos carrileras o tangos de cantina, el de los pueblos, la finca, la misa del domingo y también el de la violencia partidista. Él sabía hablar de las dos cosas, y cuando uno le preguntaba por algo, centraba su mirada en algún lejano recuerdo, tal vez recordando lo que alguna vez escuchó o vio de sus mayores y que con una inteligencia y humor particular, sabía interpretar con un giro de creatividad que nos dejaba sorprendidos.

Gran veneración y respeto por sus ancestros tenía Ricardo. Entendió el contexto de donde provenían, y aún con sus faltas, amó ese pasado y quiso interpretarlo. Nos prometió un libro sobre la violencia en el occidente de Caldas vista desde la perspectiva conservadora, que nunca llegó. A cambio nos dejó a “Carlosdé”, que finalmente era la fuente de su inspiración, su padre, natural de Riosucio, proveniente de las familias “blancas” y “civilizadas”, el jefe del directorio conservador y promotor de la creación del Departamento de Risaralda, el singular personaje que se robaba la atención de todos mientras su hijo mayor lo reparaba con admiración. Y de ahí obtuvo un torrente de conocimiento, pues mientras Carlosdé actuaba, Ricardo interpretaba, tal y como el científico social que siempre quiso ser y que solo en su vejez pudo interpretar con total holgura.

En la conclusión de este libro de la vida he podido leer a un Ricardo siempre compresivo, siempre alegre, siempre con un proyecto en marcha; a un investigador que logró poner en el

centro de la atención de la historiografía local temas que eran su pasión y que pasaron a ser fundamentales como la creación y destrucción de Caldas, la relación entre geografía e historia, y los procesos poblamiento; a un padre abnegado, esposo y amigo.

Con la desaparición de Ricardo también se pierde parte de la historia regional. Le quedaron pendientes muchos proyectos, me alegro que juntos pudimos realizar un trabajo que él tituló “De las trochas de indios al ferrocarril cafetero” que reconstruye parte de la historia de los caminos de Pereira. Otros tantos proyectos se nos quedaron en marcha, como muchos tintos que dijimos que nos íbamos a tomar y nunca lo hicimos, era el entusiasmo de dos amigos que no se agotaba en una sola conversación.

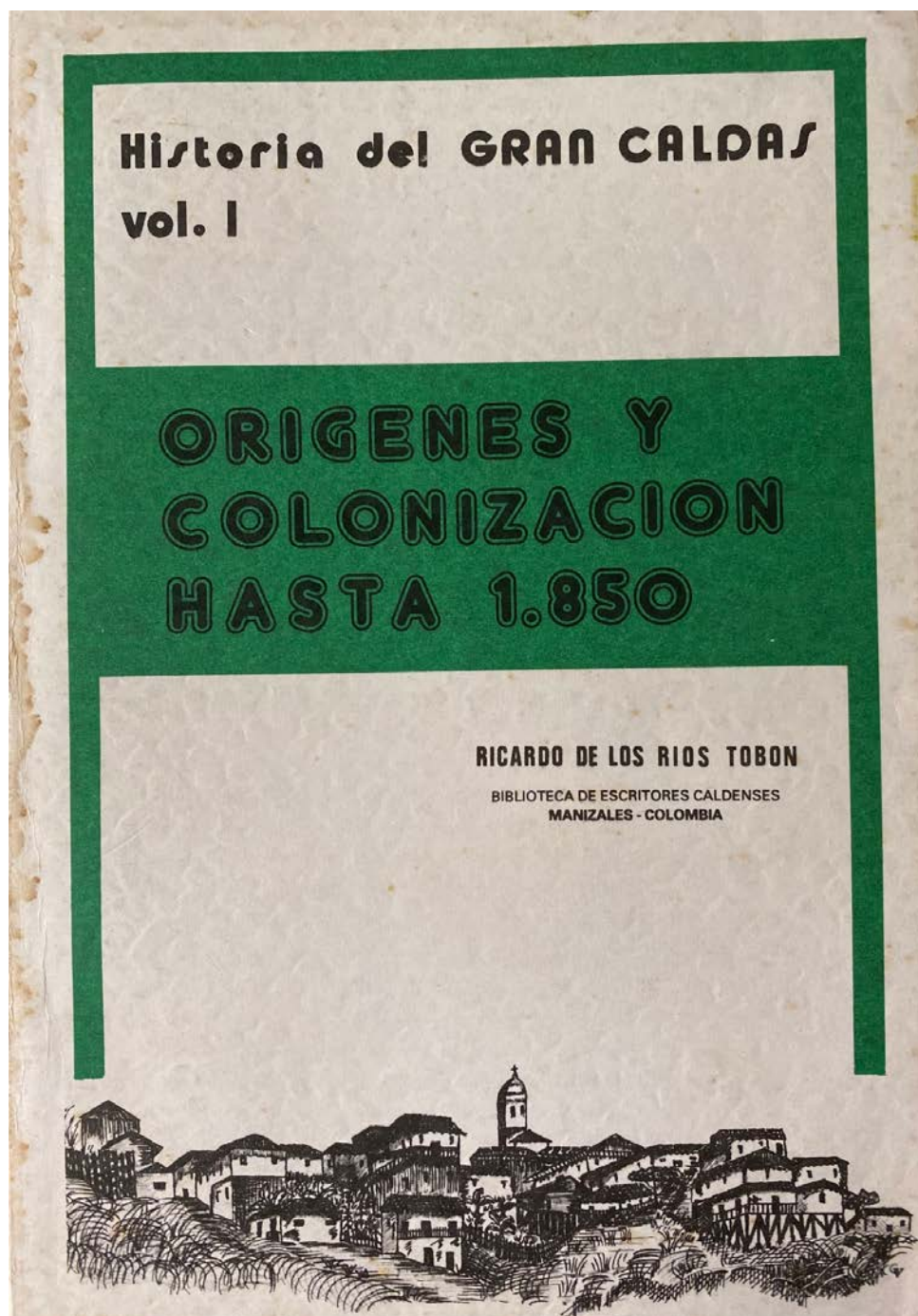
Para los historiadores del eje cafetero, los de la Academia Caldense de Historia, el Centro de Estudios Históricos de Manizales, la Academia de Historia del Quindío, la Academia Pereirana de Historia, el Ateneo de Risaralda, la Maestría en Historia de la Universidad Tecnológica de Pereira, existe un reconocimiento por el legado de Ricardo de los Ríos Tobón. Su obra ha servido de referente a los estudiosos, no solo de esa región, sino de los interesados en los procesos de conformación y del ordenamiento territorial del estado colombiano.

Fue un promotor de la historia en diversos escenarios. Su trabajo en medios de comunicación como el periódico La Patria de Manizales es una excelente muestra de “historia pública” al trasladar sus investigaciones a otros lenguajes como el cómic; como presidente de la Academia Pereirana de Historia impulsó la investigación de la historia local y se preocupó por fomentarla en las aulas escolares como una asignatura independiente; como miembro del Comité Curricular de la Maestría en Historia de la Universidad Tecnológica de Pereira fue artífice de numerosas iniciativas que lo llevaron a publicar textos sobre los caminos, los medios de transporte, la ingeniería, la colonización, la creación de los Departamentos del Eje Cafetero y la violencia en el Viejo Caldas; como miembro de la Asociación Colombiana de Historiadores fue uno de los más acuciosos asistentes a los congresos colombianos de historia, al punto que impulsó la creación del Capítulo Eje Cafetero, convirtiéndose en su primer presidente.

Su partida deja un gran vacío en el gremio de los historiadores, pero nos honra saber que fue parte de aquellos que buscan en el pasado las verosímiles explicaciones de nuestro presente nacional.

Ricardo: estas son las últimas palabras que te dirijo, aunque mantendré en mi recuerdo nuestras conversaciones fraternas y muy enriquecedoras, las últimas que me dijiste ese medio día en que nos despedimos por última vez fueron: “va jugando...” como decías siempre que teníamos un proyecto en marcha, como tantos que no pudimos terminar, pero no importa, entendí que lo más importante de todo fue conocerte y construir nuestra propia historia.





Orígenes y colonización hasta 1850. Historia del Gran Caldas. Vol. I. Obra ganadora del primer premio del 2o Concurso de Literatura Caldense, Ensayos. Presentación de Beatriz Londoño de Castaño. Biblioteca de Escritores Caldenses. Manizales: Imprenta Departamental de Caldas, 1983.

# Anales y Memorias

## Homenaje póstumo a la memoria del historiador Ricardo de los Ríos Tobón

### Versos y «monas».

### Dos métodos no ortodoxos para enseñar historia en Colombia

Verses and "monas". Two unorthodox methods for teaching history in Colombia.

Recibido: 3 de diciembre de 2020

Aceptado: 1 de febrero de 2021

DOI: 10.22517/25392662.24630

pp. 306–333

Ricardo de los Ríos Tobón<sup>1</sup>

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



<sup>1</sup> (1940-2021). Ingeniero electricista y magíster honoris causa en Historia. A lo largo de su vida combinó la actividad profesional como ingeniero en importantes proyectos a nivel nacional con la investigación histórica sobre la región del Gran Caldas. Colaboró en la fundación de la Academia Pereirana de Historia y se dedicó también a la divulgación de la historia regional en medios de comunicación locales.



## Resumen

El presente texto es fruto de una investigación hecha con fuentes primarias. En él se mostrará cómo, en el afán de enseñar y transmitir la historia nacional, algunos maestros y la misma Academia Colombiana de Historia han recurrido a métodos menos convencionales que las «clases magistrales», la lectura de libros, las convenciones y otros parecidos. En el caso concreto se verá cómo la versificación o el uso de láminas de colección de álbum han cumplido la función de enseñar y transmitir. Por tal motivo, el texto incluirá una cantidad amplia de muestras de ambas técnicas de enseñar la historia.

**Keywords:** historia, clase, versificación, láminas, ortodoxia, enseñanza.

## Abstract

This text is the result of an investigation made with primary sources. It will show how, in an effort to teach and transmit national history, some teachers and the Colombian Academy of History itself have resorted to less conventional methods than «master classes», reading books, conventions and the like. In the specific case, it will be seen how the versification, or the use of album collection plates have fulfilled the function of teaching and transmitting. For this reason, the text will include many samples of both techniques of teaching history.

**Keywords:** history, class, versification, color pictures, orthodoxy, teaching.

## Introducción

De acuerdo con Harari<sup>1</sup>, el Homo es «sapiens» desde hace más de 200.000 años y «la revolución cognitiva» hace 70.000 desarrolló la capacidad del lenguaje y la de transmitir información sobre cosas que no existen, como la historia. Con lo anterior más la realidad, esta sí histórica, de la aparición de jeroglíficos y escritura cuneiforme hace cerca de 4.000 años, hoy puede afirmarse que el 95 % del tiempo en que se ha enseñado historia ha sido por medio de «clases magistrales».

El todavía balbuciente cerebro humano pronto entendió que debía acumular sus experiencias del clima, las plantas útiles, la vivienda, la manera de enfrentar a los animales, la construcción de herramientas y parecidos, y entendió también que esas experiencias debían compartirse para terminar creando un acumulado de información susceptible de ser transmitida a los grupos humanos por intermedio del lenguaje. ¿Y qué es una «clase magistral» sino la transmisión lingüística de conocimientos acumulados a un auditorio? De allí nacieron los «ancianos de la tribu», que durante miles de años fueron viejos de menos de treinta años, en razón de la duración de la especie, y que más tarde fueron mayores, en función de las realidades de la duración humana. Ancianos que se encargaron de transmitir la información necesaria para la supervivencia de los grupos humanos y la manera como habían avanzado, es decir, la historia, contada en una cueva o en un oasis. Una «clase magistral».

Pero como tal manera de hacer historia era tan susceptible de olvidos y alteraciones, 5.000 años atrás aparecieron, casi al tiempo, dos maneras de «fijar» la historia: los jeroglíficos

1 Yubal Noah Harari, De animales a dioses. Breve historia de la humanidad (Bogotá: Debate, 2014), 26.

y la escritura cuneiforme (esta más ideológica), que permitieron dejar en piedra, en pintura o en barro esa historia, aunque de tal avance ya había habido, miles de años antes, esbozos en Altamira, Lascaux o Chiribiquete.

Seguirían la pintura, los rollos de papiro, la escultura, los vitrales y los lenguajes simbólicos, paralelos siempre a la «clase magistral», que seguiría siendo la manera preponderante de narrar la historia, y siempre monopolio de los mayores, de los ancianos, fuera cualquiera su denominación en cada sitio. Autos sacramentales, sermones, clases de universidad, teatro o carros ambulantes con comedias serían meramente variantes de la «clase magistral», pero siempre con la limitación del olvido o de la alteración intencional<sup>2</sup>.

Por eso la verdadera revolución se dio el día de 1452 en que Gutenberg imprimió la segunda copia de la primera página de la llamada Biblia de 42 líneas. Ese día fue el principio del fin del monopolio de la historia por los ancianos de la tribu, porque a partir de allí la historia pudo ser almacenada, guardada y repasada por los interesados o por los aprendices. Ya la «clase magistral» tenía competencia.

Los cinco siglos siguientes irían acompasando la enseñanza de la historia con los avances tecnológicos, hasta llegar a hoy, cuando ella y toda la ciencia están fijadas y aseguradas en nubes, servidores y máquinas; donde no solo se almacenan, sino que se clasifican y ordenan. De tal manera que quienes quieren hacer una investigación histórica solo deben extraer la información para traerla al presente, o inferirla, si está algo escondida, para entregarla con una interpretación actual. Por cierto, algo muy parecido a lo que hicieron los sapiens de hace 70.000 años, cuando empezaron a hablar de algo que no existe, como la historia.

En tanto, en Colombia se mantenía la herencia, muy española, de darle a la historia y a su narración una alta importancia. Y los buenos maestros aguzaban su ingenio para interesar a sus alumnos en dicho trabajo.

Dos maneras, menos ortodoxas que una clase o la lectura de un libro de historia nacional, se muestran a continuación.

## 1. La historia en versos

### Una experiencia en Sonsón, a principios del siglo XX

El respetado maestro y poeta de Sonsón, Germán Jaramillo Jaramillo (1861-1930), que lleva décadas enseñando a sus alumnos de primaria la historia sagrada, que es básica en el pensum, los ha notado un tanto distraídos y decide utilizar los versos para enseñarla, en aquella época en que versificar o rimar era común para todos.

Por eso el día en que llega a la narración del diluvio universal, el maestro Jaramillo saca un cuaderno escrito con su fina letra y empieza:

<sup>2</sup> Los libros de los monjes o de los escribanos chinos o árabes de la Edad Media, dibujados algunos más que escritos, quedaron en las abadías y templos. Pero la llave la siguieron manejando los ancianos.

Transcurridos, desde Adán, cerca de mil i seiscientos  
años, cuando aquellos hombres  
en número iban creciendo,  
i al mismo paso los crímenes  
iban el mundo invadiendo<sup>3</sup>.

Por eso resolvió Dios  
destruirlo; i al efecto  
mandó al Patriarca Noé  
que empezase, desde luego,  
a construir una nave  
para refugio de buenos,  
donde debiera guardar  
de animales todo género  
para poder conservar  
las especies con gran celo

Fielmente cumplió Noé  
i abriéronse de los cielos  
las cataratas, i el agua  
inundaba el mundo entero.

Después de cubrir la tierra  
las aguas fueron creciendo  
i quince codos arriba,  
de los montes, se subieron.  
Todas las cosas quedaron  
sumergidas en el seno  
de ese espantoso diluvio  
que descendió desde el cielo.

De ese total exterminio  
solo la barca i barqueros  
con la especie de animales,  
en la nave subsistieron.

Por fin la lluvia cesó,  
las aguas permanecieron

---

3 A los cuadernos de don Germán todavía no había llegado la «y».



aún ciento cincuenta días  
a la altura que subieron.  
Mandó Dios un viento fuerte,  
las aguas disminuyeron,  
i sobre una gran montaña  
el Arca quedaba ilesa.

Queriendo entonces Noé  
saber si ya descubierto  
por las aguas, se encontraba  
en superficie, el terreno,  
la ventana abrió del arca  
i echando a volar un cuervo  
que no volvió. Una paloma  
despidió en el intento  
de saber dónde se hallaban  
las aguas del Universo.

I la paloma no hallando  
para sus pies lugar seco,  
volvió cargando en el pico  
una rama de olivero.

Entonces dispuso Dios  
que dejaran ese puesto  
para esparcirse en la tierra.  
Noé salió, i al efecto  
levantó un altar a Dios,  
señal de agradecimiento.

I el buen Señor, agrado,  
le dijo a Noé: «Prometo  
no mandar otro diluvio,  
i en prueba de lo que ofrezco,  
que aparezca el arco iris  
como alianza con el cielo».

Los niños han seguido con gusto la narración, que es repetida varias veces por el maestro y

coreada parcialmente por los chicos. Y don Germán les dice que falta por contar otra parte de la vida de Noé:

Fueron hijos de Noé,  
Sem, Cam i Jafet; que hubieron  
de repoblar. Noé en tanto  
cultivaba los terrenos.

Fue Noé que en su labranza  
halló la viña primero  
i como extrajese el vino  
sin conocer sus efectos,  
apuró mucho el licor  
i sin pensar, se puso ebrio.

Durmióse al punto en su tienda,  
todo, todo descubierto.  
Cuando, mirado por Cam  
i de tal estado riendo,  
quiso que sus dos hermanos  
viesen desnudo su cuerpo;  
pero no lo consiguió  
porque avergonzados éstos,  
tal proceder condenaron  
i en el acto lo cubrieron.

Cuando Noé volvió en si,  
sabedor del mal proceso,  
a Canaam lo maldijo  
i lo declaró sujeto.  
I a los otros dos hermanos,  
a los otros, dio por premio  
de sus hermosas virtudes  
las bendiciones del cielo.

Y para rematar la clase, avanza un poco en la exacta descripción de la Biblia sobre la dispersión de la raza humana y el origen de las diferentes lenguas:

Como se hubiesen los hombres multiplicado en extremo,  
resolvieron separarse;

**Anales y Memorias**

pero antes de esto quisieron  
edificar una Torre  
que subiese hasta los cielos.

Mas Dios para castigarlos,  
su lenguaje confundiendo,  
los obligó de ese modo  
a desistir de su intento.

Desde ese tiempo habitaron  
Sem, del Asia los terrenos,  
Cam, el Africa; i la Europa  
poblada fue por Jafetos.

Pero retrocediendo un tanto, valga mirar el primer cuaderno donde el maestro describe la Creación, inicio de la Biblia y primera lección de la historia sagrada, lo que hace de manera solemne:

Sólo un Dios, un ser existe  
Espíritu Omnipotente,  
Señor inmenso i clemente  
que el cielo i la tierra crió.

Lo hizo todo sin esfuerzo,  
con el pensar de un segundo;  
sin embargo, todo el mundo  
organizar decidió.

Formó periodos de tiempo  
de duración que ignoramos;  
seis épocas que llamamos  
los días de la Creación<sup>4</sup>.

Y sigue el maestro con más de mil versos en varios cuadernillos escritos a mano hasta el título, en importante texto de los archivos documentales de la Biblioteca Pública Piloto de Medellín<sup>5</sup>.

4 Valga la pena resaltar la manera como el maestro se anticipa a la posible pregunta de algún niño sobre los días de la Creación, definiéndolos como épocas y no como días. Algo llamativo para ese momento en que la Biblia se aceptaba sin reparos ni comentarios. Con lo que se aproximaba, casi en el siglo 19, más a Darwin que a los creacionistas del 2020.

5 Biblioteca Pública Piloto de Medellín, BPP-D-MIS-0248

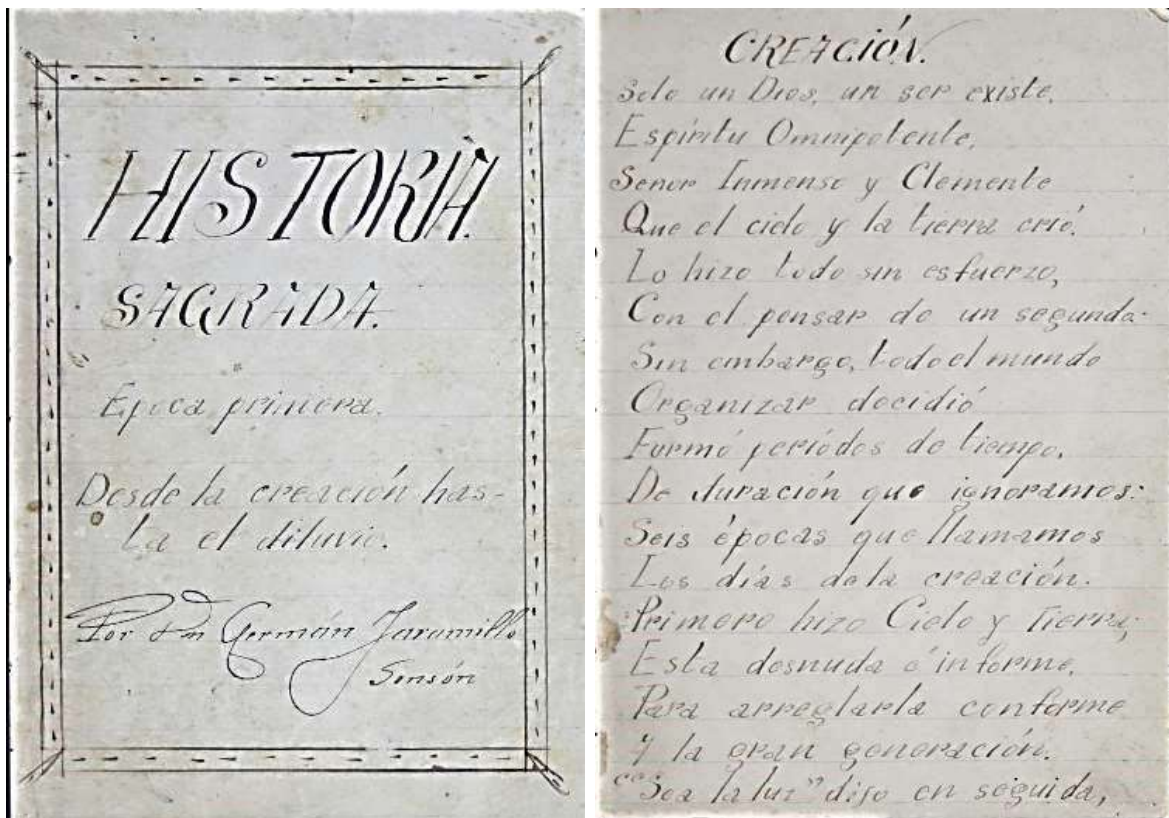


**Figura 1.** Cuaderno de apuntes de Germán Jaramillo Jaramillo  
**Fuente:** Biblioteca Pública Piloto de Medellín, BPP-D-MIS-0248.

### La enseñanza de la geografía en Anserma

Aprovechar los versos para facilitar el aprendizaje siguió siendo una constante. En la Anserma caldense, en los primeros cuarenta años del siglo xx, vivió un Juan de Castellanos criollo, el antioqueño don Miguel Cataño, quien en varios miles de versos condensó los datos geográficos de todos los municipios (801 en la época) y departamentos (14) colombianos, más algunas generalidades geográficas e históricas de los países americanos.

Y así como el canónigo de Tunja escribió, durante cuarenta años del siglo xv, la historia de la Conquista en 15.000 versos de once sílabas. Así el viejo maestro antioqueño, radicado en Anserma, escribió su Geografía en versos de métrica variada y en hermosa e impecable letra palmer para enseñarles geografía a sus alumnos. Los pueblos de Boyacá los lista don Miguel en cadenciosos endecasílabos:

Belén, Boavita, Capilla de Tenza

Guadual, Campohermoso con Sutamarchán, Duitama, Corrales, Cucaita, Floresta,

La Paz, Chinavita, Salina y Güicán.

Para hablar del Huila prefiere combinar rítmicos versos de seis y siete sílabas:

Anales y Memorias

La población del Huila  
se extiende en las riberas  
del Alto Magdalena,  
y los distritos son:  
Agrado y Altamira,  
Baraya, Villavieja  
Colombia, Campoalegre  
El Hato y La Unión.

Y para Bolívar, opta por combinar versos decasílabos y enneasílabos:

Diez provincias extensas y ricas  
a Bolívar la Ley señaló,  
Cartagena, Chinú, la Lórica,  
Magangué, Sincelejo y Mompós.

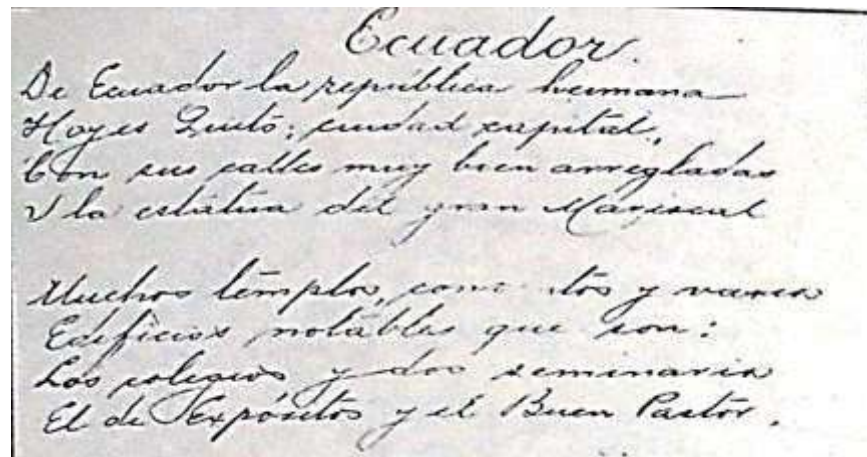


**Figura 2.** Versos de don Miguel Cataño  
**Fuente:** (no determinada por el autor)

En cambio, la presentación de Antioquia es en versos octosilábicos, con una intención exitosa de agruparlos alfabéticamente por tratarse de su tierra natal:

Noventa y seis municipios  
y muchos corregimientos, florecientes, industriosos,  
agrícolas y mineros,  
hacen del pueblo de Antioquia  
un rico departamento.

Andes, Armenia y Antioquia,  
Amalfi, con Amagá,  
Angostura, Alejandría,  
Angelópolis y Anzá.

Barbosa, Bello, Betania,  
Bolívar, con Abriaquí,  
Abejorral y Betulia,  
Buriticá y Anorí.

La ingenua presentación de Bogotá la hace en versos de ocho sílabas:

Colombia y Cundinamarca  
tienen una capital  
fundada en una sabana  
que se llamó Bogotá.

Y para Honduras se decide por versos elementales:

La República de Honduras  
se divide en diez y siete  
departamentos, con tierra,  
de producción excelente.

Así presenta la importancia de la ciudad de México:

Fabrica tejidos, papel y ladrillos,  
máquinas y corchos y artículos mil,  
y para el comercio dispone de siete  
magníficas vías de ferrocarril.

Y para describir al Perú, encuentra Jaramillo un ingenioso arranque:

Calcúlense peruanos  
millones cinco y medio  
y tiene diez y nueve

**Anales y Memorias**



secciones la nación.

Pero para Venezuela se decide el viejo maestro por alegres pentasílabos:

En Venezuela  
hay veinte estados,  
confederados  
para librar  
su territorio  
del extranjero,  
rico venero  
por explotar.

Para referirse a Nueva Orleans en los Estados Unidos hace el maestro un juego matemático:

En Luisiana, Nueva Orleans,  
junto al río Misisipí,  
en habitantes ya tiene  
cinco centenas de mil.

Y al informar sobre la Argentina, Cataño hace notar la gran inmigración de la época:

Se extiende la Argentina,  
al sur del continente,  
catorce sus provincias,  
en forma federal;  
con tantos extranjeros  
que llegan diariamente  
subió a nueve millones  
el censo nacional.

Y así avanzan sus cuadernos, cuidadosamente guardados por la Institución Educativa Escuela Normal Superior Rebeca Sierra Cardona del municipio de Anserma, Caldas, donde trabajó Cataño por varias décadas<sup>6</sup>.

### **Marroquín quería enseñar en verso a todo un país**

6 Datos y documentos del periodista Luis Alfonso Noreña Tamayo, director del periódico *El Ansermeño*, entrevistado el 23 de julio de 2019.

Y para no ir más lejos, qué mejor que mirar la llamada Ortografía de Marroquín en verso, publicada en primera edición en 1859, con una parte dedicada a la enseñanza ortográfica, aprovechando la inmensa capacidad versificadora del autor<sup>7</sup>.

Con Zeta se escriben almizcle, vergüenza,  
hozar, despanzurra, bizcocho, azafrán,  
azufre, bizarro, calzones y trenza,  
coraza, lechuza, durazno, alazán.  
Blanquizco, alabanza, pezón, vizcaíno,  
garbanzos, anzuelo, gazapo, ajedrez.  
azogue, arzobispo, lavazas, mezquino,  
lanzar, gazapera, gazmoño, almirez.  
Mezquita, pozuelo, quizá, jerigonza,  
negruzco, torcaza, rezar, aprendiz,  
ponzoña, tenaza, jenízaro i onza,  
zarzuela, rebozo, sanguaza, cahiz.  
Azas, cardizales, cachaza, gamuza,  
embozo, cascarria, cabeza i alcanza,  
cerveza, emplazado con pieza i garzón.

Y siguen 130 palabras más con zeta en esta métrica, de pronto cambia de ritmo:

Retazo, escaramuza,  
deleznable, orozuz, mozo, frazada,  
faz, esforzado, bruza,  
zaquizamí, lazada.  
Azote, polizón i palizada,  
rizo, azucena, aderezar, abrazo,  
paz, fuerza, mozalbete,  
loza, aplazar, bagazo,  
desmenuzar, caparazón i brazo,  
Alférez, lazareto,  
deszocar, azulejo, diez i pozo,  
caperuza, biznieto,  
gozne, braza, sollozo,  
  
choza, avanzar, i longaniza i bozo.

<sup>7</sup> José Manuel Marroquín, *Tratado completo de Ortografía Castellana*, 3ª ed. (Bogotá: Imprenta del Estado de Cundinamarca, 1862), 132 págs.

Añade 87 palabras con la métrica anterior y luego cambia:

Tienen ZETA inicial las dicciones  
zafarrancho, zagal, zarabanda,  
zahorí, zampatortas, zaranda,  
con zamarro, zanguango i zafar.  
I zancajo con zanja i zancudo,  
zafio, zambra, zurrar, zancadilla,  
zanahoria, zampola, zedilla,  
zaragüelles, zaraza, zampar.

Adiciona setenta palabras con zeta en dicho ritmo y remata con estos cuatro versos:

Zarrapastroso,  
zoca, zalea,  
zangolotea,  
zaquizamí

En otra parte se refiere a otras letras:

Van con C merced, calceta,  
barcino, guadamacil,  
encima, acerbo, alguacil,  
enciclopedia i gaceta.  
dulce, diócesis, lanceta,  
predecesor, monacillo,  
diciembre, ácido, morcillo,  
conciliar, febricitante,  
báciga, losa, incesante,  
desvencijar y pocillo.

Cita, cebada, cedazo  
se escriben con c inicial,  
i también ceñir, ceceo,  
cielo, cebolla y cesar.

Y por allá a mitad del texto maneja la jota con una métrica que logrará que usted se aprenda

el verso con la primera lectura:

Llevan la jota  
tejemaneje,  
objeto, hereje,  
dije, mujer.  
ejecutoria  
i apoplejía,  
troje, bujía,  
vejiga, ujier.  
Prójimo, empuje,  
trajín, ejido  
con forajido i ejecutar,  
vajilla, ejemplo,  
menjurje, ojete,  
bajel, sujete,  
borrajear.

Y siguen cuarenta y cuatro palabras con jota, en la misma agradable métrica<sup>8</sup>. Aunque Marroquín no resiste la tentación de mostrar erudición para deslumbrar a sus lectores, cuando maneja la equis:

Equis final tienen Pólux,  
sardonix, cox, Fénix, dux,  
sasafrax, ónix y flux<sup>9</sup>.

### Y hasta en la Universidad del Rosario

Y valga añadir, como colofón más moderno, un caso de memorización tan difícil, que el verso casi que era la única solución. Se refiere a los nombres de los 14 Virreyes de la Nueva Granada, los cuales el exministro e intelectual Abel Cruz Sanos agrupó así para que sus alumnos de la Universidad del Rosario pudieran aprenderlos. Incluyó al último, el que nunca pudo ingresar a Santafé:

Pedroza, Guerrero, Jorge Villalonga  
primeros virreyes que España mandó,  
Eslava, Pizarro, Solís, De La Cerda,  
Guirrior a quién Flórez después reemplazó.

<sup>8</sup> Marroquín, *Tratado completo...*, 63-65.

<sup>9</sup> Marroquín, *Tratado completo...*, 78.

Y Góngora ilustre, con Gil y Ezpeleta,  
después Mendingueta y Amar y Borbón.  
En la independencia don Benito Pérez  
en Ciudad del Istmo su sede sentó.

## Los versos como herramienta pedagógica

¿Fueron los versos una estrategia pedagógica para enseñar la historia y otras materias? Puede afirmarse que sí. Por aquellas décadas (de pronto siglos), la enseñanza se basaba en la fijación en la memoria del mensaje que enviaba el maestro en su «clase magistral» o del que incluía el libro de historia.

Y es una realidad que la cadencia, métrica y ritmo de los versos son una gran ayuda para la fijación de palabras y conceptos en la memoria.

Desde los mismos orígenes del idioma, en la Península, el verso rítmico fue la gran ayuda en el teatro, en los autos sacramentales, sobre todo para la mayoría de las personas, que no sabían leer. A nivel más intelectual con solo mencionar a Camoens, Ercilla o a Castellanos es suficiente. Asunto que no era peculiar porque venía desde la cultura griega. En el siglo xix y principios del xx todo se versificaba: las fábulas morales, el drama, la historia y hasta las oraciones infantiles. «Ángel de mi Guarda, mi dulce compañía, no me desampares ni de noche ni de día, hasta que me pongas en paz y alegría con todos los santos, Jesús y María».

Adicionalmente, en los ejemplos mostrados la intencionalidad pedagógica es visible. Los maestros Jaramillo y Cataño leen sus versos ante la clase; mientras Marroquín pregona su intención pedagógica en el prólogo, acompañado por eminentes académicos:

Esos inconvenientes [los de los lectores, ante algunas palabras] van a cesar desde ahora con la publicación que ha hecho el señor Marroquín, que original en el fondo, limpio i preciso en la redacción, sencillo y didáctico en la forma, curioso en los detalles, completo en su propósito, libro que, elaborado con toda la paciencia de un institutor, con el caudal de doctrinas de un literato, i con la maestría e ingenio de hábil escritor, es a todas luces, un tesoro para la enseñanza i un muy noble título de su autor a la consideración de los inteligentes<sup>10</sup>.

En mi humilde opinión mui a propósito para enseñarla i sobre todo para fijarla en la memoria de los alumnos, cosa que en esta especie es un requisito importante i que los predecesores de usted no me parecen hayan cuidado mucho<sup>11</sup>.

Y el mismo Marroquín anuncia en el prólogo:

Nosotros hemos tenido en cuenta la dificultad que tendrían los principiantes para aprenderlos de memoria [los catálogos de voces], i a fin de obviarla, hemos puesto en verso, a costa de

10 Santiago Pérez, «El Tiempo», 11 de enero de 1859 en Marroquín, *Tratado completo...*, 6.

11 Andrés Bello, Santiago de Chile, julio 9 de 1860 en Marroquín, *Tratado completo...*, 9.

un ímprobo y dilatadísimo trabajo, la mayor parte de las listas; con lo que, según nos lo ha enseñado la experiencia, se pueden confiar a la memoria sin esfuerzo. Básteles a los niños leer todos los días por seis meses o un año estos catálogos puestos en verso para que se les graben indeleblemente en la memoria. Si esto parece empalagoso o dispendioso de tiempo, hágase que los niños que están aprendiendo a escribir se ejerciten en copiarlos muchas veces, en vez de...<sup>12</sup>.

En el momento actual con el verso libre y el olvido de la métrica y la rima sería bien difícil utilizar versos como ayuda para la memoria. Pero puede afirmarse que anteriormente los versos fueron una manera de ayudar a enseñar la historia. Mirados en perspectiva sí fueron una herramienta, no la mejor, pero sí adecuada. Por eso se les ha llamado un método no ortodoxo. Al fin y al cabo, el arado fue adecuado hasta que llegó el tractor.

## 2. La historia en «monas»

1968, 1969. La juventud no quiere más pasado ni mirar hacia atrás. No quiere más historias ni historia. Busca realidades del momento y un futuro, aunque no sepa exactamente cuál. Algunos han interpretado que se trataba del poder.

Primavera en Praga, Tlatelolco, París en mayo, Convención Demócrata en los Estados Unidos, Woodstock y todo ese movimiento desordenado y disparejo que terminó sacudiendo al mundo gritó a la historia, a la narración broncínea de la historia, que era hora de cambiar.

Bogotá, mismos años. Todas las universidades (hasta los Andes y la Javeriana), se agitan, y las públicas también alrededor del Vietcong y de la oposición a los Cuerpos de Paz. En tanto, en el país siguen tratando de reacomodarse los partidos en el Frente Nacional, aunque la violencia haya reaparecido, ahora con cara cubana y guerrillera.

Y en el campo de la historia también ha empezado un choque. Jaime Jaramillo Uribe lleva tres o cuatro años lanzando dardos o disparando frontalmente contra la Academia Colombiana de Historia, envalentonado por los comentarios de Juan Friede, pocos años antes, de que nuestra historia está trasnochada, y quizás influido por el precursor Nieto Arteta con su texto de Economía y Cultura del año 41. Ya Jaramillo ha publicado el Anuario y varios libros, mientras sus discípulos abiertamente se atreven a confrontar a quienes han sido los dueños de la historia del país durante los últimos sesenta años o quizás desde antes, desde instituciones de nombre diferente.

La Academia los ha confrontado. Roberto Velandia ha desnudado la posición de la Academia cuando los mira como:

Una interpretación materialista, argumentada más en la prevalencia de factores económicos y encarnada más en la colectividad que en los individuos, quienes han querido despojarla de lo más bello que tiene nuestra historia: idealismo, heroísmo, sentimiento de patria y nacionalidad.<sup>13</sup>

12 Marroquín, *Tratado completo...*, 17 y 18.

13 Traído por Gonzalo Cataño, «La Nueva Historia y sus predecesores», *Revista de Economía Institucional* 20, n.º 39



Los nuevos historiadores inundaron el mercado de libros, folletos, manuales y artículos de prensa, a la par que empezaba a consolidarse la enseñanza universitaria de la historia y pronto se vio que los hijos de Los Anales iban a ser los vencedores.

Entonces la Academia Colombiana entregó al país, cual último canto del cisne, su obra monumental *Historia Extensa de Colombia*, inmensa no solo en tamaño, sino en difusión y contenido, con lo que sacudió el mundo intelectual.

Y vio, la misma Academia, que todo el esfuerzo productivo de los «nuevos historiadores» estaba dirigido a ellos mismos o a los noveles universitarios y poco a los más jóvenes, los que aún recibían una clase específica llamada *Historia de Colombia*, así fuera llena de bronce<sup>14</sup>. Entonces se decidió llegar a los muchachos con otra historia extensa, pero ahora con «monas».

Porque si la *Historia Extensa de Colombia* fue el Berta de la batalla de la Academia Colombiana contra la audaz y a veces grosera invasión de la Nueva Historia, las «monas» fueron una bella y colorida escaramuza.

### Las «monas»

Para quien no las haya disfrutado, las «monas» fueron láminas de colores de temas tan diferentes como ciencias naturales, sitios dignos de conocer, deportistas y hasta historia nacional. Vendidas en sobres de papel, con una o varias unidades, las cuales se coleccionaban, negociaban, jugaban, y con las cuales se llenaba un álbum que podía ser el orgullo del propietario una vez completo.

Si «monas» era un término nuevo, la colección de láminas era una afición anterior heredada de Europa. La Biblioteca Luis Ángel Arango tiene entre sus tesoros bibliográficos una colección de láminas de 1920, fotografías de niños dentro de un marco floral y con la publicidad de Cigarrillos Hidalgo, de 4 x 5 centímetros, que venían adosados al empaque de las cajetillas. Y dice la reseña bibliográfica que las cigarrerías Victoria, El Cóndor y Elegantes tuvieron un sistema publicitario similar.

Más tarde, en 1949, la productora de dulces italo colombiana entregó, abrazando a una chocolatina, la primera «mona» litografiada de su colección de ciencias naturales. A cada una de las cuales debía quitársele el quiebre del perfil de la chocolatina, pisándola con un arrume de libros pesados, antes de pegarse en el sitio indicado de un álbum que se obtenía gratis.

Al tiempo, por los 50 del mismo siglo, las Chocولاتinas Crack traerían las pequeñas fotos de todos los jugadores del Campeonato Profesional de Fútbol como gancho de ventas. Sistema que sería continuado por la Compañía Nacional de Chocolates con las chocolatinas

(2018).

14 Años más tarde, el fervor triunfalista de los seguidores de Jaramillo Uribe los llevaría a conseguir del presidente Belisario Betancur, intelectual de prestigio, la supresión de la *Historia de Colombia* como materia independiente, para integrarla a las ciencias sociales, con la promesa, nunca cumplida, de reemplazar los libros de Bruño o Henao y Arrubla por nuevas cartillas, dejando casi expósita, por cuarenta años, la enseñanza de la historia nacional, con las consecuencias conocidas de todos; falencia que solo ahora está en trance de solucionarse.

Jet, cuyas láminas aún salen y se van llenando lentamente los álbumes que la empresa entrega a sus clientes.

Dichos antecedentes, sumados al gusto natural de coleccionar o completar retos, terminaron creando la adicción a las «monas», que fue fiebre nacional entre los sesenta y los ochenta y que se revive cada cuatro años cuando Panini lanza las «monas» del Campeonato Mundial de Fútbol.

De las «monas» como gancho de ventas se pasó a las mismas como colección. Las vistosas láminas se vendían en todas las tiendas y «puestos de dulces», además de una calle en cada ciudad donde se ubicaban los negociantes (y a veces extorsionadores) vendedores directos de las láminas. Y sus fabricantes se encargaban de distribuirlas asimétricamente, de manera que en una compra salieran «monas» repetidas y que algunas de ellas fueran muy difíciles de adquirir, lo que las valorizaba. Por eso terminaron siendo objeto de cambio y compraventa entre los coleccionistas, cada uno de los cuales tenía en el bolsillo un buen paquete que mostraba a otros, tratando de vender o de adquirir alguna de las que faltaban en el álbum.

Y también fueron objeto de juego. Las «monas» se jugaban. Desde una silla plana el primer jugador arrastraba y hacia saltar al suelo la figura. Como la perdía si la lámina del siguiente jugador le caía encima, tapándola visiblemente, entonces el jugador trataba de que su ficha cayera lejos. Así se formaban, a veces, grandes regueros de láminas, hasta que un afortunado lograra que su «mona» pisara alguna, y arrastraba con todo el saldo.

### **La Academia y las «monas»**

En ese mundo adictivo, del que pudiera hablarse mucho más, la Academia Colombiana de Historia encontró una trinchera desde donde podía enfrentarse a la Nueva Historia o, al menos, llegar a un mundo intelectual al que los de Anales no habían llegado.

De allí surgió la alianza entre la venerable Academia y la litografía Movifoto, de Medellín, productora de postales, mapas y afiches. De tal sociedad surgió el álbum Historia Pictórica de Colombia, volumen 1, con sus 480 «monas», único tomo que alcanzó a salir al mercado, quedando pendientes y en diseño los otros tres de los cuatro previstos por Mario Posada, el dueño de Movifoto y por los académicos Guillermo Hernández de Alba, representante de la Academia Colombiana en la alianza y Joaquín Pérez Villa, el director académico del proyecto y autor de los guiones que cada «mona» tenía al respaldo y en el marco donde debía fijarse en el álbum (figura 3-6).

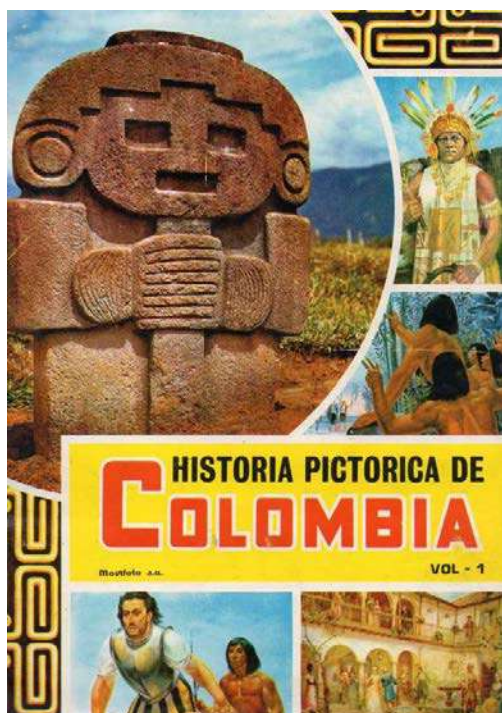


**Figura 3.** Historia Pictórica de Colombia, vol. 1  
Fuente: (no determinada por el autor)

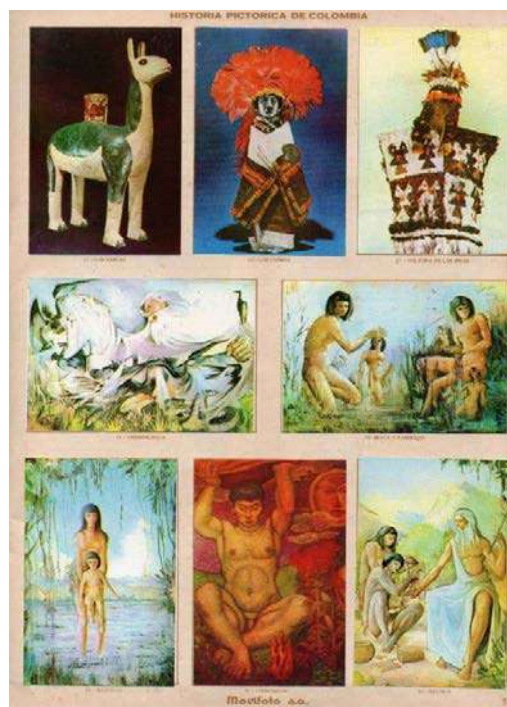


**Figura 4.** Historia Pictórica de Colombia, vol. 1  
Fuente: (no determinada por el autor)

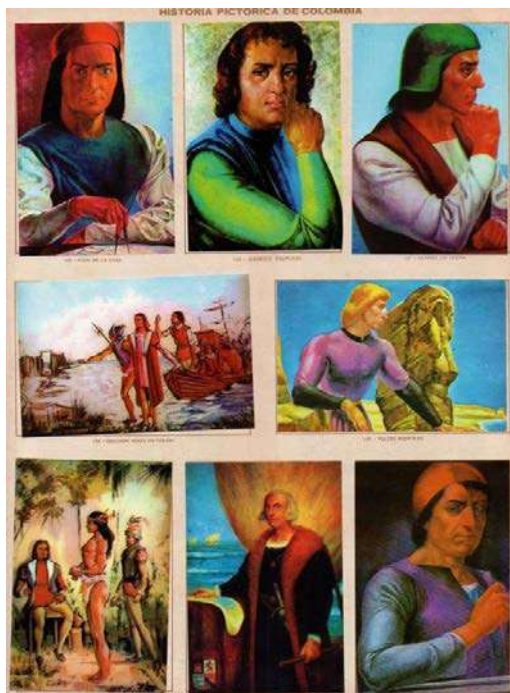


**Figura 5.** Historia Pictórica de Colombia, volumen 1  
Fuente: (no determinada por el autor)

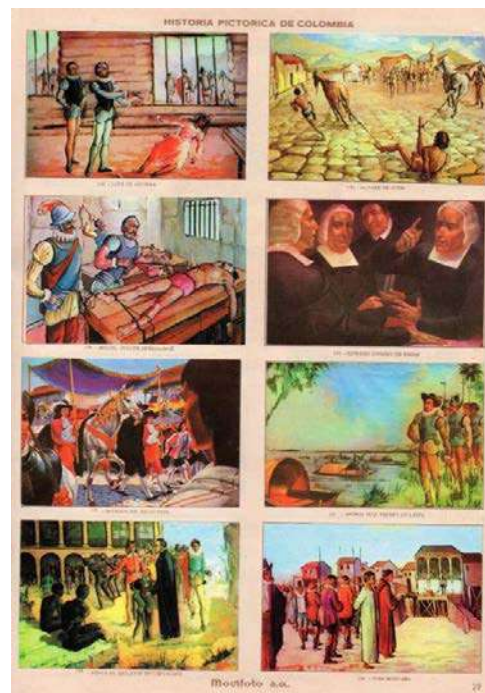


**Figura 6.** Historia Pictórica de Colombia, volumen 1  
Fuente: (no determinada por el autor)

## Un documento de calidad

Las cinco páginas anteriores son una demostración de la calidad del producto que la Academia Colombiana de Historia y Movifoto querían mostrar al país mediante un método aparentemente no convencional para enseñar historia patria.

El propietario de la litografía, que además era fotógrafo calificado, recorrió todos los museos y algunos edificios de murales del país tomando fotos de manera directa de los mejores, en una época en la que no existía el inmenso suministro de material litográfico que se encuentra actualmente en la red. Cuando no encontró lo que buscaba, el equipo directivo contrató de manera directa a grandes pintores para la elaboración de cuadros específicos. La portada escrita del libro lista tanto los pintores contratados (de los más importantes del país), como los autores de obras conocidas. Y se cuidó bien de no copiar cuadros enteros, sino de tomar el detalle o la cara o el gesto específico para el mensaje que debía incluir la «mona».

Y como la Academia seguía siendo el interlocutor natural del Gobierno en lo referente a la historia nacional y a su enseñanza, debía quedar clara la importancia del proyecto, su decidida intención pedagógica y el respaldo oficial. De ahí que el presidente Carlos Lleras Restrepo escribiera en la presentación del volumen 1:

En una época en que se pretende menospreciar tantos valores tradicionales, todos los colombianos y específicamente las nuevas generaciones, encontrarán en estas páginas un noble material para alimentar su amor a Colombia, y fundamentar la virtud del patriotismo que mueva al deseo de engrandecerla, al propósito firme de servirla y a la voluntad eficaz de hacerla igualitaria y grande.

Y el ministro de Educación, Octavio Arismendi Posada, añadiera, a su vez:

No vacilo en recomendar la utilidad de esta obra para estudiantes y educadores y me atrevo a afirmar que constituye además una verdadera curiosidad bibliográfica que habrá que conservarse en las bibliotecas familiares y públicas de Colombia como reconocimiento a la creatividad y eficiencia de su autor, que, en buena hora, acometió este esfuerzo en favor de la cultura nacional.

Como se anotó antes, por razones no muy claras, el proyecto quedó interrumpido y solo salió a la luz el volumen 1, quedando una buena cantidad de archivos y documentos que el dueño de Movifoto entregó a la Universidad eafit de Medellín, donde se encuentran debidamente resguardados.

En la tapa posterior del volumen 1 se anuncia el tomo siguiente y la contratación de pintores exclusivos para algunos cuadros (figura 7).



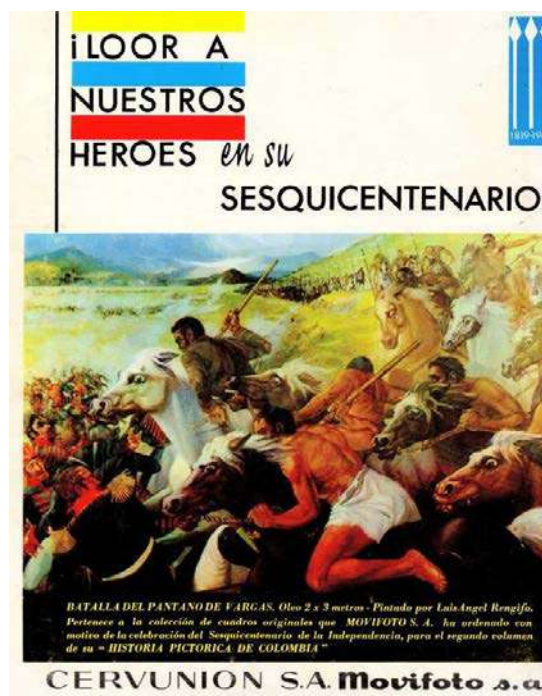


**Figura 7.** Tapa posterior Historia Pictórica de Colombia, volumen 1  
**Fuente:** (no determinada por el autor)

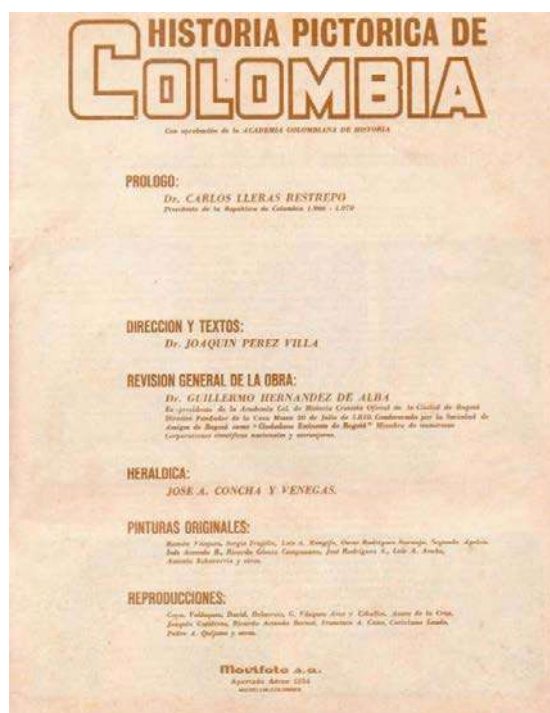


**Figura 8.** Presentación Historia Pictórica de Colombia, volumen 1  
**Fuente:** (no determinada por el autor)

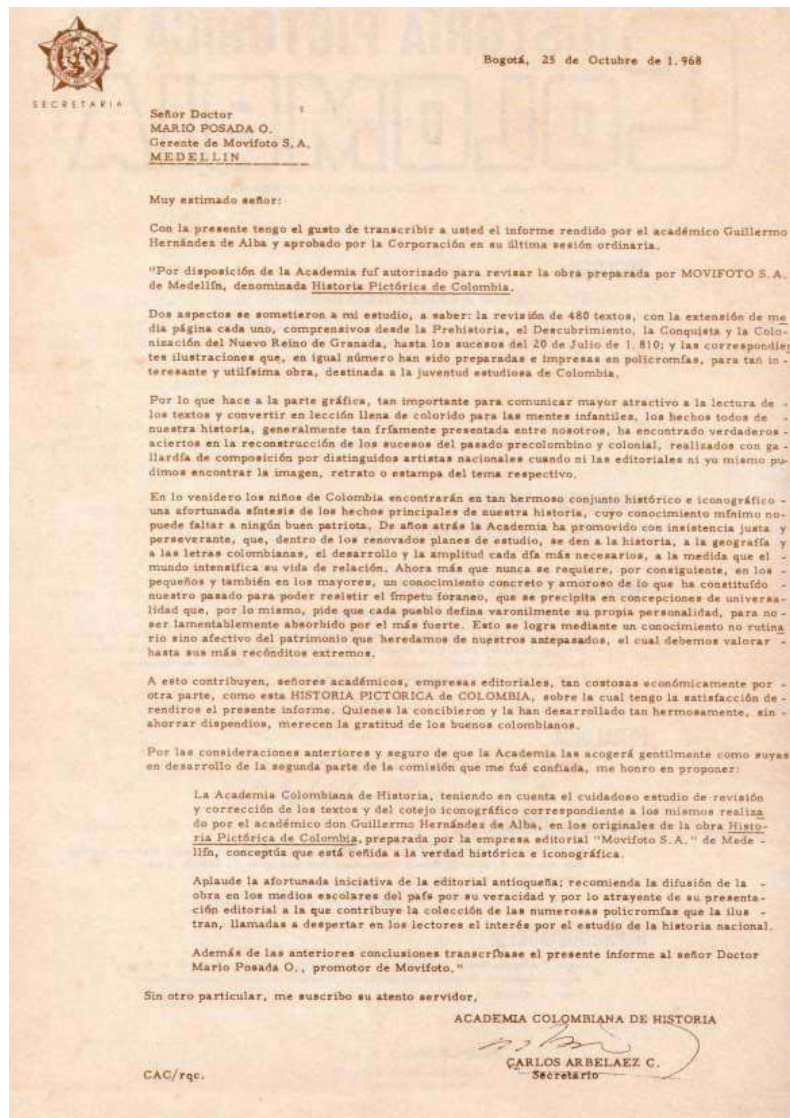


**Figura 9.** Carta de la Academia a Movifoto con aprobación del producto final

**Fuente:** (no determinada por el autor)

### ¿Acción pedagógica o muestra de poder?

Queda una duda. El álbum es muy importante y queda para la historia nacional como el testimonio de un proyecto para la enseñanza de la historia patria. No obstante, al mirar el reverso de cada lámina y el mismo texto que está escrito en el sitio donde debe pegarse, da la impresión de que hay un exceso de información. Parece más un trabajo enciclopédico que una información general para interesar a los jóvenes en un tema o un personaje específico de la historia nacional.



Sería algo parecido a la voluminosa e inmensa Historia Extensa de Colombia, donde la Academia quiso dejar fijada toda su concepción de la historia nacional ante académicos, estudiantes y ¿«los nuevos historiadores»? La lectura del texto de algunas puede orientar al lector (figura 10).

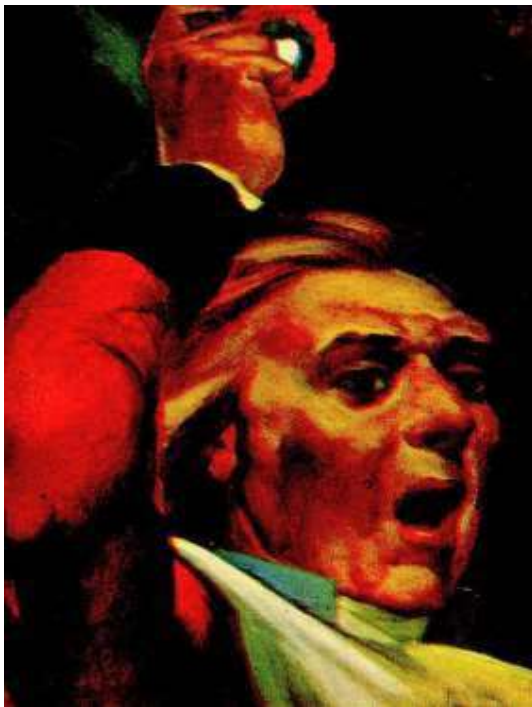
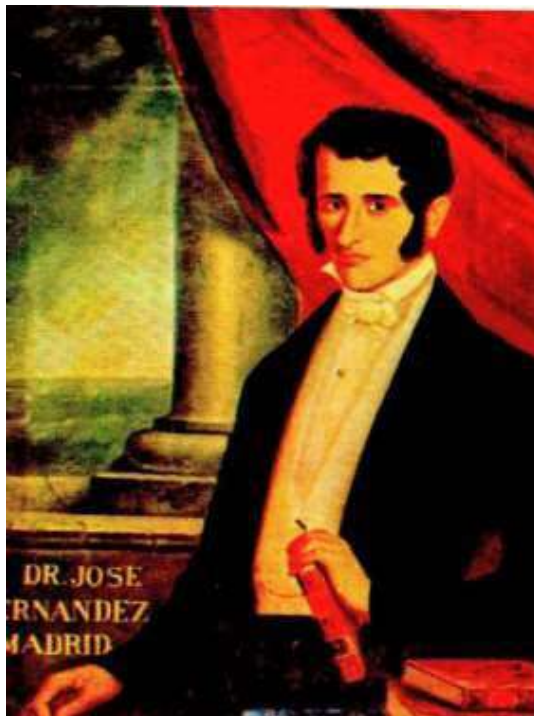


**Figura 10.** Lámina 390. Fray Bartolomé de las Casas  
**Fuente:** (no determinada por el autor)

El texto es denso y parece dirigido más a los maestros que a un alumno que ha comprado la lámina en una tienda de barrio (figuras 11 y 12).

Lo que sí está claro es que el álbum Historia Pictórica de Colombia fue una clara acción pedagógica destinada a despertar el interés de maestros, estudiantes y público en general alrededor de la historia nacional, aprovechando la adicción de la época a los álbumes de láminas litografiadas<sup>15</sup>. Y tal intención y desarrollo, así este fuera parcial, fue un importante experimento, no convencional, para impulsar el estudio de la historia patria. De allí que se lo haya llamado un método menos ortodoxo para la enseñanza de la historia.

<sup>15</sup> El autor del presente texto tuvo el gusto de pegar en el álbum las 360 «monas» del volumen 1, documento que conserva con orgullo.



Figuras 11 y 12. Láminas de José Fernández Madrid y el marqués de la Fayette

Fuente: (no determinada por el autor)

## Conclusión

Como se dijo en la introducción, el presente texto quería mostrar una manera diferente de enseñar historia, aprovechando características culturales de dos épocas diferentes en la vida colombiana. Es una acción demostrativa solamente. Por eso el presente trabajo no plantea hipótesis alguna, ya que la más obvia sería preguntarse si tales sistemas no convencionales de enseñar historia eran suficientemente eficaces como armas pedagógicas, y tal análisis se sale del campo previsto. Por lo anterior puede decirse que el presente trabajo cumplió la misión propuesta.

## Referencias

- Archivos documentales. Biblioteca Pública Piloto de Medellín, BPP-D-MIS-0248.
- Cataño, Gonzalo. «La Nueva Historia y sus predecesores». *Revista de Economía Institucional* 20, n.º 39 (2018): 119-158.
- Harari, Yubal Noah. *De animales a dioses. Breve historia de la humanidad*. Bogotá: Debate, 2014.
- Marroquín, José Manuel. *Tratado completo de Ortografía Castellana*, 3ª ed. Bogotá: Imprenta del Estado de Cundinamarca, 1862.

# Anales y Memorias

## Homenaje póstumo a la memoria del historiador Ricardo de los Ríos Tobón

### Discurso para el acto de recepción del título magíster honoris causa en Historia

Speech for the reception of the honorary degree magíster honoris causa in History

Recibido: 28 de diciembre de 2020

Aceptado: 1 de febrero de 2021

DOI: 10.22517/25392662.24699

pp. 331-336

Ricardo de los Ríos Tobón<sup>1</sup>

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



<sup>1</sup> (1940-2021). Ingeniero electricista y magíster honoris causa en Historia. A lo largo de su vida combinó la actividad profesional como ingeniero en importantes proyectos a nivel nacional con la investigación histórica sobre la región del Gran Caldas. Colaboró en la fundación de la Academia Pereirana de Historia y se dedicó también a la divulgación de la historia regional en medios de comunicación locales.





*Pereira, Noviembre 27 de 2020*

Señoras, Señores:

Hoy estoy contento. Se ha cumplido el sueño de un niño. Recuerdo claramente que, en 1950, en el Colegio de Cristo, en Manizales, estando en quinto de primaria, ese niño, que era imbatible en historia de Colombia y que ganaba fácilmente todos los combates escolares, soñaba, y así se lo dijo a su padre, con ser un señor importante en el conocimiento de la historia. Hoy ese niño está contento de haber cumplido el sueño porque hoy, con el título recibido de mi Universidad, me siento «un señor importante en la historia».

Por eso empiezo dando las gracias. Gracias a mi universidad que, para darme el título de ingeniero electricista, en 1969, me obligó a tomar siete semestres de matemáticas (porque tuve que repetir dos), donde me gradué con un modesto 3,8 de promedio, pero que me dio tales bases de ingeniería que pude trabajar durante cuarenta años en grandes proyectos energéticos del país, con un relativo éxito; universidad que ahora me declara magíster en Historia sin hacerme repetir ningún semestre.

Gracias al honorable Consejo Superior por su decisión y por las elogiosas palabras del texto de la Resolución 004 y al señor rector, ahora presidente de la Asociación Colombiana de Universidades, por su amable carta y por el liderazgo en este proceso.

Y gracias, muy especiales, a Jhon Jaime Correa Ramírez, quien fue el de la idea (o el embeleco) de hacerme magíster a pesar de mi resistencia inicial, por considerarlo un honor superior a mis méritos, y quien hizo realidad su idea ante la Maestría, la Facultad de Ciencias de la Educación, el Consejo Académico y el Consejo Superior.

Es que, amigos, desde siempre me apasionó la historia. Recuerdo con placer el libro «Grandes Navegantes» que me regalaran en mi primera comunión, en Belén de Umbría. Y recuerdo que desde niño hice recortes de periódico y apuntes sobre temas de historia. Con decirles que mi primer libro lo escribí a los doce años en una libretica negra. Era la biografía del Padre Rubén Isaza Restrepo, quien había sido mi primer rector en el Seminario de Manizales y había sido promovido a obispo. Aún conservo la libreta con catorce páginas escritas con letra infantil.

Luego, en mi intensa vida humanística de once años de seminario, un día encontré que la historia, mi historia, tenía su diosa, la musa Clío. Entonces me enamoré de ella, con todas las consecuencias que trae un enamoramiento desproporcionado.

Pasé luego a mis estudios y práctica de la ingeniería, seguí trabajando en mis ratos libres en la acumulación de archivos sobre temas históricos y fui desarrollando un relato sobre Caldas, cuando era grande, y sobre Manizales.

Y estando en el montaje de la planta termoelectrica de Paipa, hacia 1982, vi que Caldas había abierto un concurso nacional en ensayo, al que decidí enviar mi relato, previa una organización de textos.

Recuerdo que, como el tiempo para entrega de propuestas acosaba y el trabajo en la planta más aún, un día resolví escaparme dentro de la misma obra y lo hice escalando más de 200 pasos de una escalera de gato, por la chimenea de 70 metros de la planta, y arriba, en un espacio para el análisis de gases y sentado en una rejilla, rematé en seis horas laborales mi propuesta sobre la historia de Caldas para enviarla a la sede del concurso.

Y, sorpresivamente, mi texto fue declarado el mejor, por el exigente jurado conformado por Javier Ocampo López, Álvaro Tirado Mejía y Nicolás del Castillo Mathieu, en una competencia con intelectuales humanistas. Precisamente, esa novedad hizo que, desde La Patria, en Manizales, enviaran a un periodista a entrevistar, en Paipa, al electricista que había superado a los escritores caldenses.

Pero recuerdo también que cuando viajé a recibir el premio a dicha ciudad, en esos días (y por ley de Murphy), se presentó en la obra un problema eléctrico, y el director general de la misma, el holandés Visser, me contaron que exclamó: «Tiene que estar muy mal una obra donde el encargado del área eléctrica se va para otra ciudad a recibir un premio de poesía».

Con mi premio en la primera participación en un evento académico sobre historia, yo pensé que Clío, mi musa, ya empezaba a corresponder a mis amores. Pero qué desilusión. La musa no acudía a las citas y me miraba como a un aficionado.

Cuando, a mis 76 años me presenté al director de la Maestría en Historia de la UTP para solicitar un cupo escolar, le dije que Clío para mí era como una moza porque solo había podido recibirla a altas horas de la noche, estando yo bien cansado y en un pequeño cubículo del campamento de alguna gran obra eléctrica nacional. Pero yo estaba «cañando» porque Clío casi nunca acudía a las citas. Es que yo era solamente un tegua en el mundo de profesionales de la ciencia del que ella era patrona.

Sin embargo, seguí con lo mío: vinculación con las academias de historia de Pereira, Caldas y Quindío, artículos en prensa, seriados, ponencias en congresos de historia, divulgación de investigaciones etc., porque comprendí que las academias de historia son la herramienta precisa para vincular la enseñanza académica de la historia a la comunidad. Todo aquello era mi gusto, casi mi pasión, así a Clío pareciera importarle tan poco.

Con el mismo entusiasmo asistí a los dos años presenciales del curso de la Maestría, donde tuve el raro gusto de sentarme en una silla universitaria después de 46 años, y el gusto mayor de haber recibido una estructura más académica para mis investigaciones, a pesar de que Clío nunca hubiera querido sentarse en una silla, a mi lado.

Es que, después de medio siglo de desamores, hoy puedo definir a Clío o, al menos puedo darles siete razones para que no vayan a enamorarse de ella:

- La primera, que es una mujer y eso ya es un problema para cualquier hombre.
- La segunda, que ella es una diosa, o se cree una diosa, por ser una de las nueve musas.



- La tercera, que ella es hija de papá rico y de mamá que no olvida, como que es hija de Zeus y de Mnemosina, la diosa de la memoria.
- La cuarta, que Clío, mi Clío, es déspota, desconsiderada, injusta, veleidosa y trata mal a quienes la aman, sobre todo si no muestran títulos visibles.
- Por la misma razón, el quinto motivo para no quererla es que es muy arribista. Haga usted una buena ponencia para un congreso de historia, pero ella no aparece por allá. Pero venga a Colombia un profesor gringo o español, con muchos títulos y honores, y Clío no se le despegan los días que esté entre nosotros.
- Y la sexta razón para no enamorarse de ella, de Clío, es que es altamente promiscua. Al principio no andaba sino con geógrafos, luego se pasó a los antropólogos y arqueólogos, hasta que encontró a los sociólogos, que le parecieron de más amplitud mental, y se dedicó a ellos; pero ahora descubrió a los historiadores ambientales y sale corriendo detrás del que se le atraviesa.
- Y la séptima dificultad para entenderse con Clío es que... ¡es griega!

Sí ven, amigas y amigos, es un error enamorarse de Clío. El problema es que yo lo predico, pero no lo práctico.

Voy a ponerles un ejemplo de su tiranía. Yo, como ingeniero electricista de grandes proyectos en Colombia y aún fuera, tuve el gusto de llegar a un potrero, a veces lleno de culebras, trabajar dentro de un gran equipo, y a los dos o tres años salir, mirar hacia atrás y dejar una imponente estructura que produce kilovatios con vapor o un horno petrolero clasificando el crudo por convección o una hidroeléctrica entregando energía. Y uno sale satisfecho y mira feliz hacia atrás.

En cambio, miremos a un historiador o, peor, a un aficionado a la historia, un rábula, como se diría entre los abogados. Descubre un tema de investigación y se lanza en su búsqueda. A pesar del tapabocas y de los guantes, traga ácaros en algún archivo municipal o parroquial por dos años; hace relaciones entre fuentes; lee cincuenta libros sobre el tema; financia, por su cuenta, cuatro o cinco viajes a Bogotá al Archivo General de la Nación o a la Biblioteca Nacional; trasnocha; pelea en la casa por tanta dedicación al asunto, y aprende a **inferir**, esa palabra mágica que consiste en escarbar, a veces por mera intuición, en una hipotética fuente de investigación y hacerlo tan bien que allí termina apareciendo un tema de interés. Hasta que termina su investigación, bien escrita en Word (aunque a veces a máquina de escribir), empastada quizás y siempre bajo el brazo del orgulloso investigador.

Algún amigo la muestra en la universidad, pero le dicen que parece no haber rigor académico y que dos pares muy exigentes mirarían el texto para una posible publicación. La lleva entonces a la Academia y le dicen sus colegas que no hay presupuesto. Entonces, va a la Secretaría de Cultura y le contestan que debe concursar, aunque ese año no existe la línea de

historia entre los estímulos.

Entonces se decide, con unos ahorritos suyos más el préstamo de un pariente, consigue los siete millones de pesos que cuesta la edición de su texto y visita a diario la tipografía, hasta que tiene entre manos a su hijo, a su flamante obra. La muestra primero en la Academia donde sus colegas lo aplauden. Pero al momento de ofrecerlo, dos académicos lo compran, otro dice que solo tiene quince mil en el bolsillo y que después le da los veinticinco faltantes, otros miran el libro y lo devuelven. Entonces Usted debe empezar la faena de vender su obra, y en un año alcanza a colocar veinte de los trescientos ejemplares.

Hasta que llega el fatídico día en que su esposa le dice con ternura: Oiga, mijo. Esas cajas con los libros ya llevan dos años debajo de esa cama. ¿Por qué no se los lleva a su amigo Adrián Osorio, el de los libros de segunda en la Librería Roma para que él los venda y usted recupere al menos algunos pesitos?

Respetado auditorio: ¡no es por la calidad del texto! ¡No es por la suerte! ¡No es por el tema! Es Clío que no ayuda, por déspota y desorganizada.

Pero muchos, conmigo a la cabeza, la seguimos amando para que se cumpla en nosotros, sus enamorados, la bella estrofa del portugués Eugenio de Castro: «Es medio amor, amar con esperanza, y amar sin ella, verdadero amor». Por eso sigo y seguiré en la brega, y ojalá, de pronto ahora, con mi flamante título de magíster en Historia, ella, mi Clío, llegue a fijarse en mí. Aunque me comparta con muchos otros, como acostumbra.

Porque, en balance, creo haber mejorado en este medio siglo de amores con ella, ya que mi primer libro, como les dije, fue una biografía de catorce páginas, a los doce años y en letra infantil. Y ahora, acabo de entregar a mi familia la biografía y producción humanística de mi padre, en el contexto histórico y político del Gran Caldas, en un lujoso texto de 880 páginas, en dos tomos.

Al menos en cantidad, se ha visto un progreso.

Bueno, amigas y amigos, y como dice el bambuco de la señora Rosario: «Ya les conté mi historia y sigo mi rumbo». Porque ahora debo hacer una dedicatoria y presentarme formalmente.

Este título honorífico, que me honra desmedidamente, lo dedico primordialmente a un angelito de cinco años, mi nieta, que lleva once de haberse ido, precisamente un 27, como hoy, y que se ha dedicado a hacerme milagros sin que yo se los pida. A mi esposa Gloria y a mis hijos, siempre leales y solidarios. A mis compañeros de las Academias. Y de manera peculiar a mis compañeros de estudio de la maestría, algunos ya graduados, a quienes explico que el título recibido no me exime de la tesis, sino que me permite convertirlo en un libro, La Historia de la Violencia Interpartidista en el Gran Caldas entre 1930 y 1965, el cual garantizo que dará de qué hablar el próximo año.

Y aprovecho para saludar a mi primo, colega ingeniero, amigo y divulgador de la his-

toria, Alfredo Cardona Tobón, a quien considero más merecedor del título que acabamos de recibir.

Y ahora sí debo presentarme formalmente:

Señor rector de la Universidad, señor decano de ingenierías, señor decano de Ciencias de la Educación, señor director de Ingeniería Eléctrica, señor director de la Maestría en Historia:

El ingeniero electricista por la UTP y magíster en Historia por la misma UTP, ¡de los Ríos Tobón Ricardo, se presenta!

Gracias.

# Anales y Memorias

## Homenaje póstumo a la memoria del historiador Ricardo de los Ríos Tobón

### Ricardo de los Ríos Tobón: una vida en la historia

Ricardo de los Ríos Tobón: a life in history

Recibido: 27 de abril de 2021

Aceptado: 5 de mayo de 2021

DOI: 10.22517/25392662.24699

pp. 337-353

**Edwin Mauricio López García<sup>1</sup>**

elopgar86@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-1280-9072>

**Cristian Felipe Cardona Osorno<sup>2</sup>**

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.



1 Licenciado en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario y estudiante de Maestría en Historia de la Universidad Tecnológica de Pereira.

2 Licenciado en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario de la Universidad Tecnológica de Pereira y estudiante de Maestría en Enseñanza de la Historia de la Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo, México.



La siguiente entrevista a Ricardo de los Ríos Tobón se realizó en junio del 2017 durante el desarrollo del proyecto Expedición Risaralda 50 años: Exposición Itinerante del Mapa Histórico Cultural Departamental. Los entrevistadores fueron los entonces estudiantes de la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario de la UTP, Edwin Mauricio López García, Cristian Felipe Cardona Osorno y Gerardo Andrés Zapata Ospina. La entrevista se convierte en un testimonio revelador de la trayectoria vital del propio Ricardo, vinculada estrechamente por su interés en la historia regional del Viejo Caldas.

A lo largo de este documento, de los Ríos Tobón cuenta la fascinación temprana en la infancia por la historia, apoyada por su padre en el municipio de Belén de Umbría en los años de La Violencia a mitad del siglo xx. Dicha atracción por la historia también lo acompañó en su etapa de formación en el Seminario Mayor de Manizales, y más adelante en su breve paso por las aulas de colegios en los que se desempeñó como maestro de Historia y Geografía. Posteriormente, tras graduarse como ingeniero eléctrico en la Universidad Tecnológica de Pereira, y en medio de sus labores profesionales en diferentes proyectos energéticos del país, la persistencia en su afición por la historia dio paso a la escritura del libro *Orígenes y Colonización hasta 1850*, obra ganadora del II Concurso de Literatura Caldense de 1983, en la cual explicó la conformación histórica del Gran Caldas en cinco zonas geográficas diferenciadas.

En el mismo sentido, sus respuestas dejan entrever sus preocupaciones por lo que llamó el complejo de inferioridad regional tras la división de Caldas en los años sesenta. El trabajo académico en los últimos años de su vida en diferentes escenarios como la Maestría en Historia de la UTP, la Academia Pereirana de Historia, el Centro de Historia de Manizales, y los Congresos Colombianos de Historia dan cuenta de sus esfuerzos porque se conociera más la historia de la región y con ello evaluar las causas y los efectos de la desmembración del Viejo Caldas. A continuación, se presenta el diálogo que sostuvimos con Ricardo hace cuatro años, y que publicamos como un homenaje a toda una vida en la historia tras su lamentable desaparición.

**Cristián Cardona:** Para entrar en materia por qué no nos cuenta cómo un ingeniero electricista decide empezar a pensar o se pregunta por el tema histórico, y empieza a trabajarlo.

**Ricardo de los Ríos:** Sí, te contesto. Yo pienso que, por el aspecto familiar, papá fue un político conservador del occidente de Caldas. Estuvo en el Congreso en 1949, le tocó cuando mataron a dos congresistas allá. Papá estaba allá revolver en mano porque era de los godos bravos, porque esa era una pelea a muerte.

**Edwin López:** Entonces. ¿a él le tocó la balacera famosa en el Congreso?

**Ricardo de los Ríos:** La del 9 de septiembre de 1949 cuando mataron a un congresista Jiménez de Boyacá y otro murió un año después a consecuencia de las heridas. Lo que dicen que hubo, que fue la noche de los cuarenta tiros, dicen, que porque encontraron cuarenta cápsulas porque eran casi todos revólveres en la época y pocas pistolas.



Papá fue un hombre muy culto, completamente autodidacta pero muy culto, él ejerció política y fue lo que llaman rábula, leguleyo, pues ejercía el derecho en Belén de Umbría, mi pueblo natal, pero sin título. Porque papá no había llegado sino hasta primero de bachillerato, entonces lo hizo en Manizales en el instituto en 1931, pero fue un hombre muy culto, gran orador, estupendo poeta. Yo tengo de mi papá un libro hecho, editado, listo.

**Edwin López:** ¿Solo de poesía?

**Ricardo de los Ríos:** No, todos los discursos políticos, todo lo que escribió para la prensa, muchos ensayos que hizo, también biografía, y fue el primer gerente de la Lotería de Risaralda. Fue siete años gerente de la lotería, murió estando de gerente. Se fue a Pueblo Rico, a Santa Cecilia, precisamente con el gobernador Mario Jiménez Correa a inaugurar un puente, y él venía enfermo del corazón desde hacía rato, y él sabía que se iba a morir, y en el carro le dio el infarto. Alcanzó a llegar al Instituto de los Seguros Sociales a la veinte, y ahí murió por la noche en 1973. Entonces, con mi papá fui muy cercano, y también me crié en el gusto por la política. Éramos tan politizados, que yo tengo un caso que muestra lo politizados que podía ser uno en los pueblos. Lo voy a contar.

Papá era jefe conservador del pueblo, mis abuelos maternos eran completamente liberales. Toda la familia Tobón era completamente liberal, la familia de los Ríos era casi toda conservadora que venían de Riosucio. De niño yo tenía siete años, y a nosotros los muchachos en esa época nos gustaba mucho coleccionar estampillas en cuadernos con una cintica por detrás pegado. Después supimos que eso se llamaba filatelia, pero era una cosa muy emocionante, pues de los hijos de los funcionarios. Mi papá era el recaudador de impuestos en Belén de Umbría y mis abuelos tenían una tienda grande y unos negocios, tenían platica, y éramos muy ufanos, vivíamos muy orgullosos con nuestras estampillas. Y una vez un tío, Germán, él podía tener diez años y un primo que tenía nueve que fue constituyente del 91, Jaime Benítez, constituyente por Caldas. Un día me dijeron que me cambiaba la estampilla que quisiera del álbum de ellos, del cuaderno de ellos, la que quisiera por una de las que yo tenía varias. Yo tenía unos bloquecitos de estampillas, pero eran del fondo conservador de Caldas, que en esa época tan honrada era para fondos del partido, vendiendo estampillas entre los campesinos. Entonces, había unas estampillas de Silvio Villegas azules, es que la veo, la estoy viendo a pesar de que eso fue a los siete años, y yo la tenía porque papá era el jefe. No eran estampillas postales, pero eran para que el campesino diera cincuenta centavos u ochenta centavos, lo que pudiera dar, se la llevara y la tuviera y con eso participara en los fondos del partido.

Entonces, mi tío y mi primo me pidieron que me cambiaban la estampilla que quisiera de ellos por una de las que yo tenía varias, de las azules. Ellos no dijeron nada del partido, sino de esas azules que usted tiene varias. Entonces Ricardito cayó. Estábamos solos, estábamos en la parte baja de una casona grande, y entonces, yo como desconfiadito porque era muy raro eso le dije: bueno, muéstreme el álbum. Me lo dejaron mirar. Me acuerdo que escogí una estampilla de Bélgica con un retrato de una persona, después supe que era el Rey Leopoldo. Esta (señalando), por alguna razón me había fascinado, y entonces les dije, es de estas que necesitan una. Sí, entonces, un momentico la parto porque era un bloquecito de seis u ocho.

Entonces la partí metódicamente. Entonces, me dijeron escoja la estampilla, y fui y arranqué la estampilla y la cogí, les entregué la mía. Bueno, terminó el negocio, y en ese momento fue la agresión política. Sabe para que queríamos esta estampilla. Mire, tra, tra, tra, (hace ademán de rasgarla), y Ricardito de siete años no dudó ante la ofensa a su partido, no dudó un instante y me les tiré encima. Uno tenía nueve y el otro diez años que es muy grande para uno de siete, me les tiré encima, hubo unos puñitos, me reventaron la nariz, y pues yo vengué a mi partido, había que morir por el partido, derramar la sangre, yo puedo decir que yo derramé mi sangre por el partido conservador, derramada, me reventaron la nariz, pero lo que siguió fue más impactante. Ninguno dijo nada. Como dije yo en alguna crónica, cuando los niños subieron al piso superior nadie dijo nada, había sido meramente un enfrentamiento político, un enfrentamiento entre enemigos políticos tradicionales.

Era el ambiente de política en que uno vivía, en mi pueblo natal en Belén de Umbría en esa época de violencia fuerte, la violencia conservadora porque en el pueblo estaban sacando a los liberales. Por allá en el año 49, finales del 49, la casa de mis abuelos aprovechando que mi papá había logrado frenar la chusma conservadora, porque a los Tobones le tenían mucha gana porque eran activistas liberales y el pueblo se estaba conservatizando con toda, aprovechando una ida de mi papá, porque era recaudador de impuestos también de Santuario. Llegó a Santuario a ver cómo estaba la oficina de allá, porque los impuestos se recaudaban en el pueblo en efectivo y se metían a una caja fuerte, que tenía en la oficina, y después venían de Manizales en alguna época a recoger los impuestos nacionales de los pueblos. Aprovechando eso la turba conservadora atacó la casa de mis abuelos. Porque tenía una puerta grande no la tumbaron, pero a bala y machete la dejaron muy lesionada, entonces a los viejos les tocó salir de Belén. Se fueron a Santuario, que era un poquito más liberal, que quedaba más cerca y después a Pereira, y después de estar un rato en Pereira, los famosos desplazados de los que hemos hablado tanto en Pereira en el año 49, ya se fueron al Quindío que era completamente liberal y en Calarcá vivieron muy bien. En Calarcá los trataron muy bien, tanto que una prima hermana, la prima mayor fue Gobernadora del Quindío, Lucelly García de Tobón, fue como la cuarta o quinta gobernadora que tuvo el Quindío.

**Edwin López:** Pero, ella era de Quinchía, ¿cierto?

**Ricardo de los Ríos:** De Quinchía, era de Quinchía, porque los abuelos míos, los hijos nacieron en Quinchía, pero ellos caminaban mucho. Mi mamá nació en Pueblo Rico en 1916, ya era de Caldas, llevaba tres años siendo de Caldas, sino hubiera sido chocoana. Por tres años, sí. Ellos vivieron allá, los hijos de ellos nacieron en todas partes porque mi abuelo también era maestro y los maestros vivían caminando de pueblo en pueblo, y también pues de Belén de Umbría tuvieron que salir, o sea el ambiente era totalmente político.

Bueno, entonces por eso mi gusto por la política, me críe en un ambiente politizado, esperando a ver cuándo iban a matar a mi papá. Nosotros cuándo estábamos niños en la casa, que era muy frecuente, que había lo que llamaban una guachafita o una pelotera, cuando algún borracho liberal gritaba y pasaba un borracho conservador, y empezaban y ya se cuadraba una. Los domingos por la tarde eran peleas en forma entre conservadores y liberales

a bala, y se estaban todos hasta las seis, siete de la tarde, y pasaba en todos los pueblos de occidente porque las fuerzas eran muy parejas. No es como otros pueblos, por ejemplo, en Quinchía que no se daba eso nunca porque allá eran veinte pelagatos conservadores contra una multitud. En Guática tampoco porque eran 80 liberales contra 2500 conservadores, pero lo que era Apía, Santuario, Belén, Mistrató, Balboa, Balboa fue muy liberal, pero no siempre fue, La Celia era un corregimiento chiquitico que no jugaba ahí que era conservador, pero en estos pueblos era siempre, porque Riosucio sí era completamente conservador y allá también hubo guachafitas, Quinchía liberal y Belalcázar también era parejo.

**Edwin López:** Y Anserma...

**Ricardo de los Ríos:** Viterbo apenas lo estaban fundando, lo fundaron en el 51.

**Edwin López:** Y Anserma conservadora...

**Ricardo de los Ríos:** Pero muy pareja, conservadora pero apenas ligera mayoría. Entonces, por lo menos en esos pueblos había guachafitas... Cuando había en el pueblo pelotera, recuerdo que mi mamá nos ordenaba, vivíamos ahí abajito de la plaza, cuando se sentía ruido o venía gente, lo que sea, tirarse al suelo debajo de las camas. Como las casas eran un poquito altas, cualquier balazo que entrara, que atravesara la tapia de boñiga, el bahareque, cualquier balazo que entrara, iba a entrar un poquito alto. No iba a ser a ras de piso. Entonces, allá nos tocó a los hermanos mayores y mamá esperando cuándo le llegaban con su marido con las paticas pa delante, o sea era un ambiente político absoluto.

Y luego ya me fui a vivir a Manizales a los ocho años porque a mi papá lo nombraron en un cargo público importante en Caldas como premio de su accionar político. Entonces, desde el año 46 empezó la mayoría conservadora en Belén de Umbría, y papá se fue en el año 47 a un cargo en alguna secretaría del departamento de Caldas, y allá se dio cuenta, pues tenía siete hijos, que era mejor llevárselos, seis hijos tenía en ese momento porque dos son manizaleños. Entonces nos trasladamos en 1948, antecitos del 9 de abril, a vivir a Manizales, y ya en Manizales se despertó la vocación sacerdotal de Ricardo, y en 1951 teniendo once años, antecitos de cumplir once años, entré al seminario. Yo estuve en el seminario de Manizales desde 1951 hasta 1961, o sea toda la adolescencia y parte de la niñez, y el seminario en esa época era intelectualmente muy importante, muy muy importante y después llegaron unos sacerdotes canadienses, los Sulpicianos que hicieron del seminario casi una universidad. Entonces, es una formación humanística muy fuerte. A mí me tocó estudiar la clase de filosofía la recibía en latín, los exámenes se presentaban en latín, las intervenciones en clase eran en latín, como si fuera Caro y Cuervo, pues. Eran con todas las de la ley, en griego, hebreo y todo lo que usted quiera de humanidades.

**Gerardo Zapata:** ¿Hasta dónde llegaban las humanidades?

**Ricardo de los Ríos:** Eran cinco años de seminario menor, que era una especie de bachillerato. Entonces usted no se imagina lo que era, y con sotana, porque era obligación tener sotana. Unos muchachitos de once, doce, trece años jugando fútbol en una cancha empolvada

con sotana. Yo siempre fui defensa en fútbol porque..., y siempre después en la universidad, siempre fui defensa, mal defensa, pero defensa. Y nosotros por ejemplo aprovechábamos la sotana, como una bata, y de paño pesado, no había terlenka ni siquiera paño. Entonces, uno para llevarse el balón con la sotana se agachaba un poquito y lo iba arrastrando.

**Cristian Cardona:** Como una estrategia.

**Ricardo de los Ríos:** Sí, nosotros molestábamos después cuándo nos retiramos del seminario, que nos reuníamos los seminaristas. Los exseminaristas, para esa época amigos de toda la vida, 24 horas juntos se creaban unas amistades muy sólidas. Nosotros aprendimos a vivir. Qué curioso, ahora no más, me estaba preguntando mi mujer que cómo era esa cosa del manejo de la sotana. No sé si me estuvo preguntando hoy, o sería ayer. La sotana tenía muchos oficios, pero esas sotanas era un mugrero, jugando fútbol en un polvero bien grande, y muchachitos de once, doce y trece años, y algunos por ejemplo que venían del campo, no se imaginan lo que era. Eso al fin lo terminaron retirando, pero todo el tiempo que yo estuve en el seminario menor, cinco años, siempre en Manizales, y luego seguía la filosofía que eran tres años de filosofía intensa, y luego cuatro años de teología.

Yo estaba en el penúltimo año cuando me puse a pensarla bien y me di cuenta de que simplemente fue una conciencia de quién sabe si iba a dar la talla en la parte de celibato porque esas muchachas tan lindas, y fue la época en el año 61, 62 cuando el Concilio Vaticano Segundo, que fue tan importante, ustedes seguro han visto lo que fue en la historia religiosa porque fue otra reforma católica, fue el equivalente de la contrarreforma de Lutero, y con el que menos se esperaba, con el papa Juan XXIII que era un curita viejo, un curita de misa de olla y ese hizo la gran reforma de la iglesia porque la volvió más humana. En esa época empezaron sacerdotes por todas partes a colgar la sotana, a irse con la enfermera o con la monja o con la muchachita de colegio. Empezaron muchos a colgar la sotana que no podían, entonces ya uno en el seminario pensaba si uno de pronto iba a hacer lo mismo, y entonces para no ir a dar lora, dije no.

Bueno, entonces como herencia del seminario y por el gusto mío personal, yo desarrollé un gusto apasionado por la historia y la geografía, eran las materias que más me gustaban, historia y geografía. Siempre fui de los buenos alumnos, cuando estuve también en primaria fui buen alumno. Pero desarrollé mucho gusto, por ejemplo, yo todavía guardo, porque lo encontré casualmente, recuerdo que conversaba yo con mi papá, hacía esto mismo que me contara cosas políticas de cuando él estuvo en el Congreso, cuando yo tenía nueve años, porque yo soy modelo 40. Papá me contaba y ahí mismo yo, con la letra pachuchita, iba y escribía. Tengo unas cinco o seis páginas de cuándo tenía once años, las tengo ahí guardadas contando crónicas políticas que me contaba mi papá del Congreso; de Álzate Avendaño, que fue de la línea de Álzate Avendaño, todas esas cosas. Desde ese momento sentía la necesidad de estar escribiendo historia y tenía once años. Ahí lo tengo, es un recuerdo muy grato. Ya eso lo tenía en la vena, y en el seminario también, en el seminario había mucha vida intelectual, pero había mucho control religioso. Yo recuerdo, por ejemplo, cuando estaba en el Seminario Mayor, ya en filosofía... Vivíamos en el seminario, eran celdas, celdas individuales o para parejas,

una o dos personas, pero como había que acostarse a las nueve de la noche sagradamente, lo que se llamaba el gran silencio, a las nueve había que apagar todas las luces y todo mundo a dormirse, y a las cinco de la mañana sonaba la campana para empezar el día. Entonces, recuerdo que el clóset era estrechito y habilité una banquita de madera y puse una mesita para poder cerrar el closet bien cerrado, meterme con una lámpara a leer. Allá precisamente en ese ambiente, me leí algo que no se podía leer porque era prohibido desde que entró.

**Edwin López:** ¿Cuál libro?

**Ricardo de los Ríos:** Lolita de Nabokov, que es preciosa, que es una joya. Un hermano mío que era muy intelectual, lo mataron aquí en Pereira, que fue un gran escritor, un gran escritor, abogado, secretario de los seguros sociales aquí, Germán me llevó el libro. Él era el que me llevaba libritos. Me acuerdo de que Lolita de Nabokov me lo leí encerrado así, encerrado con una lámpara leyendo hasta las doce o una de la mañana.

**Gerardo Zapata:** ¿Se lo llevó al seminario?

**Ricardo de los Ríos:** Me lo llevó al seminario sin que se diera cuenta mamá. Me lo traía entre la ropa porque él era el cómplice mío para muchas cosas, o sea esa pasión de los ojos abiertos, era de salir pa todas partes, de sentir el gusto, y entonces ya cuando salí del seminario dije bueno...

**Edwin López:** Venga le hago una pregunta antes de que pase del seminario. ¿Qué libros de historia y geografía leyó allá en el seminario?, si los recuerda

**Ricardo de los Ríos:** Había muy pocos. Yo era apasionado por el hermano Justo Ramón, tanto la *Historia de Colombia*, que había versión para primero. Hablemos del bachillerato de antes, había historia en primero y segundo de bachillerato, en tercero y cuarto de bachillerato había historia universal, Edad Antigua, Edad Media y Edad Moderna. Luego, en quinto no había más historia, y en sexto había *Historia de Colombia*, la de fondo que era la de Henao y Arrubla, la clásica la de 1910. Esa, yo devoraba esa. Pasión, pasión, y algo que se conseguía mucho, que recuerdo que leí hartito, las *Memorias histórico-políticas* de Joaquín Posada Gutiérrez, eso es un clásico, de los libros emocionantes de la historia de Colombia. El coronel Joaquín Posada Gutiérrez vivió parte de esas guerras, pero se ve que conversó con todo mundo. Entonces, tiene una crónica que es una novela, creo que se llama *Mi historia*, es como le decía una novela, entonces eso me acuerdo de que lo devoraba que era historia, historia universal lo que podía coger, y había una cosa que era fabulosa y fascinante para nosotros que se llamaba *El Tesoro de la Juventud*, que eso amerita una tesis de maestría.

**Edwin López:** ¿*El Tesoro de la Juventud*?

**Ricardo de los Ríos:** *El Tesoro de la Juventud* eran veinte libros de una editorial española-argentina, muy bien editados con unas fotos impecables en papel fuerte y satinado, una enciclopedia como las de antes. Entonces ustedes conocieron enciclopedias, pero ya pisando libros. Uno devoraba enciclopedias, devoraba, y en el *Tesoro de la Juventud*, que era para adaptar todos los conocimientos a la juventud, había literatura, había mucha poesía porque

era época de poesía, mucho de historia, pero mucha, muchísima historia. Entonces, salían ediciones, y recuerdo que salió una serie de libritos que sacó una editorial española, de libritos ordinarios chiquitos como especie de *pocket book*, una colección que se llamó *Celebridades*, unos cien libritos y salió uno cada semana, unas biografías por ahí de cien o ciento veinte páginas, pero ordinario, un librito chiquito tan barato que uno de muchacho los podía comprar, y yo recuerdo que los tuve todos y me los leí todos, porque era pasión, pasión por la historia.

Pero como de historia de Colombia que recuerde, esos que te digo; que recuerde el Hermano Justo Ramón, el padre Granados también tenía un libro de historia de Colombia que se enseñaba en los colegios y lo mismo la geografía, esos quizá, y lo que por ahí tenía mi papá que era como que yo podía asimilar. Mi papá también leía y tenía una buena colección de libros.

**Edwin López:** En esa época no encontró ni la geografía de Galarza ni la de Heliodoro Peña, la geografía del Quindío o la de Antonio García.

**Ricardo de los Ríos:** De que existía la de Antonio García, sí, la tenía mi papá, la *Geografía Económica de Caldas*, sí, porque esa es del 36. Mi papá la tenía, y ahí sí, no asimilaba la parte económica, nada, pero la parte histórica al principio que están las crónicas de los indios, todo aquello, claro que me la leí. Esa era de Caldas; de Caldas había otro y yo lo tengo, de un señor que llama Tiberio Ossa o Tiberio Galarza Ossa.

**Edwin López:** Yo la tengo escaneada. La foto de Anserma es muy bonita.

**Ricardo de los Ríos:** Es linda y tiene unas fotos hermosas de los pueblos de Caldas cuando estaban pequeños. Hay unas fotos muy lindas. La foto de Anserma, qué hermosa y se ve hasta Plana, cierto. Se ve hasta Plana, que es la calle principal, la única que tenía Anserma en esa época. Es que realmente circulaba mucho y había mucha revista. Por ejemplo, había una revista de nosotros de niños que llamaba *Billiken*, una revista argentina que enseñaba a manera infantil, pero enseñaba mucha, mucha historia, y había una chilena que llegaba también semanalmente hasta Belén de Umbría, hasta los pueblos, que se llamaba *El Peneca*. Yo no sé qué será «Peneca» en chileno, pero era una revista muy agradable y todas las revistas tenían una línea culta muy amplia de información de historia. Es que la historia se vivía, se enseñaba, uno dominaba la historia. Lo mismo la historia sagrada, el famoso libro, hermosísimo, que llama *Cien Lecciones de Historia Sagrada* es un tesoro porque es toda la historia sagrada desde Adán y Eva en la versión de la Biblia, pero con toda en forma de lecciones cortas y con bonitas láminas dividida en cien lecciones, por eso se llamaba las cien lecciones de historia sagrada. Era una novelita.

**Gerardo Zapata:** Ricardo, ¿ustedes también saliendo del seminario como sacerdotes podían ir también a la enseñanza, estaban preparados para eso?

**Ricardo de los Ríos:** Es que en esa época los curas iban poquito a enseñanza, pero casi todo el que se salía del seminario, como estaba académicamente bien preparado, el primer «escampadero» que tenía antes de organizarse en la vida era ser maestro. Todos los compañe-



ros terminaron siendo maestros de algún pueblo o rectores de algún colegio porque era gente culta, bien formada, de un idioma impecable, ortografía y escritura impecable. Había una formación humanística muy fuerte, y mucha psicología y muchas relaciones porque era una formación para formar, el sacerdote era un formador, y había hasta algunos libros fuertes. En estos días no más entré a la red a buscar si ahí figuraba un libro que llama *El Magisterio de la Iglesia*, y ahí lo encontré, que es escrito por un hermano, creo que es hermano del papa Benedicto XVI, el que está retirado. Ah no, ese no es, suena mucho, es Denzinger, que es la recolección de todas las normas de dogma y de moral de la iglesia. Entonces, la parte matrimonial es sensacional. En ese estudiábamos nosotros porque era el que había que dominar para poder hacer confesionario, porque el confesionario era el diván de psiquiatría de la época porque no había eso. Yo quiero hacer un trabajo para un congreso de historia sobre ese libro, y sobre cómo se manejaba el concepto de castidad y de pureza en la época, y sé que lo voy a hacer. Ese libro es delicioso para el que conozca del tema porque mirado desde ahora, encuentra que la iglesia se le metía al rancho a uno a todo, pero bueno volvamos a la historia.

Entonces, ya después, a mí me gustaba mucho también la ingeniería, mucho. Yo era demasiado despierto, me gustaba todo. Yo vi dónde se podía estudiar, tenía que ser en Manizales. Mi papá no podía más, entonces no podía pensar en Bogotá, y entonces en Manizales entré a Ingeniería Civil. Como yo venía de estudiar humanidades continuas once años, en la universidad las matemáticas barrieron conmigo. Me hicieron repetir dos años seguidos de ingeniería en Manizales. Era muy bueno porque era anual, y si uno sacaba menos de dos en el primer trimestre no haga más porque tiene que repetir, eso era muy radical.

En ambos me rajé, y también me puse a dictar clases en Manizales en el Colegio de Cristo. Yo allí di historia de Colombia, precisamente me inventé algo un poquito adelantado a la época, estamos hablando de 1961 por ahí. Me inventé algo para que estos muchachos se interesaran en la historia de Colombia, que era la de Henao y Arrubla, y como el fuerte era la campaña de independencia, entonces sacamos un periódico en mimeógrafo entre todos, un periódico en que tocaba contar la historia de la independencia. Yo repartía los temas: usted va a ir con Santander que va subiendo de los llanos, subiendo a Pisba; usted va a estar con los españoles que están preguntándose si esto y lo otro; usted va a estudiar costumbres, usted va a ser un soldado. Entonces, los muchachos buscaban así en pequeñas crónicas, las entregaban, se imprimían y el día de clase ese era el resumen. Fue una cosa bonita, interesante, todavía no hace mucho me encontré con uno de esos antiguos muchachos, odontólogo en Bogotá: «Yo me acuerdo de todo lo que aprendimos en historia con usted porque nos entusiasmó por la historia, y nosotros que nunca habíamos ido a mirar un libro de historia, a ver cómo se veían las costumbres de Boyacá cuando la batalla del Pantano de Vargas o cómo hicieron los llaneros que andaban semidesnudos para cruzar la cordillera por un páramo helado.

Lo mismo cuando yo dicté en Manizales, la asignatura de Geografía Universal en segundo de bachillerato en Europa en el Colegio San Luis de Manizales. Allá estaba dictando clase cuando precisamente el gran temblor de Manizales del 30 de julio del 62. Estaba yo en plena clase, y allá como los muchachos le paraban tan poquitas bolas a la geografía, pero sí les gustaba mucho la historia, entonces vimos la geografía de Europa a través de la Segunda

Guerra Mundial. Entonces, Hitler va invadiendo cada país, que llegó a los Ardennes, que cruzó el Rin, que cruzó el Mosa. Estuvimos viendo historia de Europa y sin querer queriendo los muchachos vieron la geografía de todos los países. Fue un buen truco, que funcionó mucho, y después supe al año siguiente, que yo ya no fui profesor más porque no podía, que me habían elegido el mejor profesor del colegio en ese año, me contó el rector. No me quiso contar el año anterior, como quien dice: «Para que a este no se le suban los humos y no nos pida más del paguito», ese que nos daban.

Después entré a ingeniería, y en esas ya la Tecnológica de Pereira estaba empezando a sonar, y me sonaba mucho la ingeniería eléctrica. Me vine para acá entré como a la tercera promoción de ingeniero e hice mi ingeniería. Soy malo para las matemáticas, había que ver cinco matemáticas, cinco semestres y yo vi siete, siete semestres, pero logré cuadrar y no me atrasé sino un semestre. Entonces, me gradué en once semestres, me gradué en el 69, precisamente con Luis Enrique Arango, él era compañero mío, entró en el 64 pero Luis Enrique como era un genio, él vio simultáneamente ingeniería mecánica e ingeniería eléctrica, las asesinas de allá, porque allá la promoción mostraba lo difícil que eran las carreras. No eran sino tres carreras, no había nada más, y solo un edificio, el administrativo, las canchas y el edificio viejo, el que hizo Hans Drews. Allá nosotros en eléctrica éramos solo cincuenta en los cinco semestres; en mecánica eran como ciento veinte un poquito más fácil y en industrial eran cuatrocientos. Entonces, siempre nos burlábamos de eso, y sacábamos por ahí avisitos en las paredes: «Se solicita ingeniero industrial, pero con bicicleta», como se ponía para los domicilios para hacerles dar una rabia. Poníamos ahí en la cartelera: «Se solicita ingeniero industrial, pero con domicilio».

Bueno, yo de todas maneras cada que podía seguía leyendo historia, y recogiendo libros de historia, y hablando historia, lo que pudiera. Y ya cuando empezó la carrera, primero estuve en el SENA, fui director del Centro Nacional de Electricidad y Electrónica desde el año 70 hasta el 74, y luego ya me quedé en Bogotá porque yo me casé en el año 70 y me fui para Bogotá. No alcancé a trabajar en Pereira, en Pereira tuve una oficinita de ingeniería eléctrica que se llamaba Ingel, hice como cuatro trabajitos y después ya me fui y tocó abandonarla, que quedaba en lo que llamaba el edificio J. Gómez, y luego en Bogotá trabajé en asunto de alarmas y ventas eléctricas, todo en varias partes, y después ya en 1980 entré a una empresa grande, a Distral, que fue una empresa de industria básica colombiana, y en Distral alcancé a estar veinte años, siempre en plantas.

Entonces, yo por eso me recorrí todo Colombia. Yo monté, hice la parte eléctrica de Termo Zipa, Termo Paipa, Termo Tasajero en Cúcuta, Termo Guajira en La Guajira, Termo Barranca en Barrancabermeja, estuve en Putumayo; estuve en República Dominicana tres años montando Termo Barahona; estuve un poquitico, pero poquitico en Venezuela, en Begachí montando una planta de mieles; después estuve en la planta de La Miel montando turbinas y montando sistema eléctrico, y después estuve en una planta que se llama Termo Sierra que queda en la zona de guerra. Estuve en Mitú a la orilla del río Vaupés montando una planta hidroeléctrica allá a la orilla del río Vaupés, lejísimos de Mitú a una hora de Mitú por entre selva amazónica.

Y como idolatro a Manizales, me crie en Manizales, yo digo que mi corazón está en Pereira, pero el cordón umbilical está en Manizales. Entonces, de Manizales ahí sí me puse a leer. El padre Fabo lo leía desde el seminario, en la biblioteca del seminario estaba y de Manizales estaba también Emilio Robledo, la nosológica que llaman, esa geografía tan rara, una geografía médica y nosológica de Caldas, y estaba la de Toro, la que llama Vida comercial de Manizales. Yo es que de Manizales tengo todo, allá leí mucho historia de Manizales y de Caldas, mucho, mucho, porque la biblioteca era muy surtida, yo iba más que todo por libros de otra área, no eran mucho los religiosos que leía, pero bueno sí, y entonces me acuerdo que yo empecé a escribir una historia de Manizales, llena de pasión, por ahí la tengo en borradores como doscientas páginas que nunca se publicó ni nada. Pero ahí pues como que fui soltando, y siempre participaba y allá tenían un centro literario, había mucha actividad intelectual, y la historia en esa época era vida. Volvamos a la historia, entonces yo cuando estaba en las obras era muy, muy común.

**Edwin López:** ¿Escribía allá?

**Ricardo de los Ríos:** Siempre por la noche, o me iba a leer y era violento porque andaba, el trabajo en las plantas era terrible de siete de la mañana a diez de la noche casi siempre, durísimo. Bien pagado, pero durísimo. Y muchas veces a un sol del río Magdalena, a un sol de Guajira o a un sol de Cúcuta violento, pero lo que es el gusto. Yo llegaba por la noche y era muy común, no había nada de red ni estas cosas, pero siempre andaba con mis libros, con mis recortes. ¡Ah!, otra cosa que yo he hecho toda la vida, recorte de periódicos. Toda la vida, yo tengo recortes de periódicos del año cincuenta y clasificados en carpetas. Tengo realmente un archivo interesante, de historia y de muchos temas porque siempre recortando. Los hermanos míos se burlan mucho de mí, porque para mí un periódico lo cogía y miraba que me podía interesar de ahí y después échele tijera y guarde y clasifique, póngale la fechita a mano y tengo cantidades y cantidades de periódicos. Lo que tengo son chécheres y reblujos. Mi mujer dice que el día que yo me muera ella no va a mirar todo ese reblujerío mío, que ahí mismo, que porque no se lo va a dar a los hijos ni le va a decir a los hijos escoja porque alguno de ellos va a querer quedarse con todo. Que ella mejor lo quema. Esa mujer es muy radical, pero bueno lo dice es por decir.

**Edwin López:** Eso hay que donarlo algún lado

**Ricardo de los Ríos:** De pronto puede servir, organizándolo un poquito sí. Puede, puede.

**Edwin López:** La maestría ya va a empezar con el Laboratorio de Fuentes

**Ricardo de los Ríos:** Yo tengo algunos documentos que da trabajo conseguir. Por ejemplo, el libro que salió cuando el cuarto centenario de Anserma, que es un libro bellísimo, bellísimo. Que era de mi abuelo y me lo guardó. El que sacó Santacoloma, está todo lo que dijeron los cronistas sobre Anserma. Está una historia literaria y humana de Anserma y están unos bonitos dibujos. Es un libro gordote que salió con la financiación de los cuatrocientos años de Anserma en 1939. Yo tengo ahí un mundo de cosas que precisamente tengo antes de

morirme que organizarlos en alguna parte.

Bueno, entonces yo ya había escrito una biografía. Cuando yo tenía doce o trece años el rector del seminario que era el padre Rubén Isaza Restrepo de Salamina precisamente, lo volvieron obispo y eso fue una pompa, una cosa muy grande en ese momento. Y yo, cada que conversaba con él, por ahí en el recreo, los niños alrededor de él a que nos contara cosas de Roma, cosas de Europa. Y a los doce años y con la letricia feíta que he tenido yo toda la vida, letra pegada feíta, escribí una biografía de él, de todo lo que él me había dicho. Ese puedo decir que fue mi primer libro, porque hice una libretica de como veinte paginitas, pero una biografía con toda la estrategia de una biografía cronológica. Con líneas del tiempo, con todas las de la ley. Es que, por eso, al que le gusta le sabe, eso se está en el ADN.

Luego montando Termo Paipa en 1980... No, montando Termo Zipaquirá me di cuenta de que había salido en Manizales un concurso organizado por José Fernando Corredor que era un intelectual de los grandes que perdió el Eje Cafetero, un hombre joven, un periodista, pero un nivel intelectual, como los de antes, como los grandes periodistas. Murió de un cáncer, muy joven. Él organizó un concurso nacional de ensayo y yo tenía un mundo de apuntes y mundo de cosas y me di cuenta a tiempo. No había muchos periódicos, por ahí en un rinconcito, no había mucha promoción. Pero me di cuenta y dije: «Hombre, voy a escribir» y entonces me puse a escribir y escribir y escribir a la carrera. Y enseguida conseguí una señora, estaba yo en Paipa y una señora en Bogotá que pasaba tesis, que pasaba documentos de esos a máquina, que era a máquina, todavía no había las delicias del Word, entonces si cometía un error había que corregir la página. Y entregué una historia de la colonización y ahí si me leí a Parsons hasta el fondo y a Safford y a Havens y a todos los que habían estudiado eso y a los antioqueños.

Entonces, mandé mi trabajo. Recuerdo que fui hasta Manizales a entregarlo. Pues, yo en Manizales tenía conocidos, y pues ya la familia de los Ríos era muy conocida allá porque habíamos vivido mucho tiempo allá. Y entregué el trabajo y pues seguí mi asunto allá. Yo como con ganas de saber, pero no llamaba ni nada y por ahí como al mes, mes y medio un día en *El Tiempo*... me dijo algún compañero: «Oiga aquí están hablando, ¿usted no mando una cosa a un concurso? Aquí están diciendo que se lo ganó Ricardo Tobón, ganador del concurso literario en Caldas». Y pues pensé: «Esto está como asustador». Y leí y decía: «Primer puesto Ricardo Tobón, quien participó con el pseudónimo de *Homo montanus*», ahí si supe que era yo.

**Edwin López:** ¿*Homo* qué?

**Ricardo de los Ríos:** *Homo montanus*, en latín, *Homo* es hombre, *montanus* es montañoero. Hombre Montañero. Precisamente, en el escudo de Bucaramanga también en latín dice *Montani semper liberi*, los campesinos o montañeros siempre libres. Ese es el escudo de ellos, como ellos tienen tanta montaña, como la tenemos nosotros. Entonces yo dije: «¡Uy!, esto sí son palabras mayores». Y cuando me di cuenta de que de segunda había quedado Luisa Fernanda Giraldo, la vicerrectora de la Universidad de Caldas, que es antropóloga e historiadora, y que de tercero había quedado un historiador antioqueño, yo dije: «¡Uy!, esto son palabras

mayores». De ahí arreglé el libro, se presentó, y salió como al año siguiente.

**Edwin López:** ¿El de *Orígenes y colonización*?

**Ricardo de los Ríos:** *Orígenes y colonización*. Ahí fue que resolví que iba a escribir los otros y pedí permiso allá, a la...

**Gerardo Zapata:** ¿La empresa?

**Ricardo de los Ríos:** No, no tanto a la empresa. ¡Ah, no!, en la empresa fue un problema. El director de obra era un holandés y yo era el encargado de toda la obra eléctrica. Y yo por ir a Manizales a recibir el premio. Una cosa muy solemne en la Gobernación de Caldas. La premiación y el lanzamiento del libro también fue importante. Y allí fue cuando resolví que tenía tema para continuar, por eso le puse tomo uno, porque ese llega solo hasta 1850. La portada precisamente me la hizo mi mujer que pinta muy bonito, me la hizo con tinta china, un pueblito cafetero. Quedó bonito el librito, quedo realmente vistoso. En ese momento dije, no puedo perder el calorcito y tengo que aprovechar y ya estaba afiebrado, entonces a los días fue cuando conocí a Albeiro Valencia Llano. Y un poquito después estaba yo en Cúcuta trabajando, cuando me llegó una invitación del cuarto Congreso Colombiano de Historia en Armenia. Como era regional, buscaron que estaba fresquito por ahí en el mercado y me mandaron los pasajes. Los congresos de historia eran ricos.

**Edwin López:** En esa época en Armenia estaba Carlos Miguel Ortiz, ¿o no?

**Ricardo de los Ríos:** Seguro que estaba, pero yo no sabía nada de Carlos Miguel, es que yo no estaba en ese mundo. Yo leía lo que me gustaba y medio aprendía quiénes eran. Ahí conocí a Albeiro Valencia casualmente porque a los que íbamos a trabajar en la región cafetera nos colocaron en un hotel allá juntos. Conocí a Edgar Barón, el del Valle. Pero ahí nos hicimos amigos del alma, Albeiro y yo. Él semejante historiador y yo un ingenierito aficionado, pero me recibió muy bien, me acató muy bien. Entonces, desde eso hemos sido grandes amigos.

Estuve en ese congreso y presenté un documentico bueno sobre la creación de Caldas. Pues fue el tema fuerte mío y después lo he desarrollado muchísimo más. Y ahí si me puse un poquito más de moda. Ya seguí siempre como ingeniero, pero participando en *La Patria* donde publiqué varias crónicas. En esos días también yo fui de los refundadores del Centro de Historia, por allá en 1972, 1973, porque el Centro de Historia de Manizales lo había fundado Enrique Otero D'Costa en 1910. Existió con mucho éxito, pero por ahí del 45, 46, se había acabado. Y, un gringo que manejaba el Centro Colombo Americano, George Drake, que fue a Manizales a hacer una tesis de grado en Historia, hizo una convocatoria por *La Patria*, por la prensa, que tenía intenciones de agitar el tema de historia, de revivir el Centro de Historia. Convocó, y yo asistí pues siendo un don nadie en ese momento, eso fue veinte años antes de lo del libro. Y allá demostré entusiasmo y ganas y entonces recuperamos el Centro de Historia, en la lista de refundadores está el acta, y en el acta estoy yo. Y ahí estaban intelectuales de Manizales. Ya seguí escribiendo y en esos días después publiqué algo que tuvo mucho éxito, pues ya había sido la desintegración de Caldas, que saqué una serie en *La Patria* que se llamó

la desintegración en dieciséis lecciones. Tú no la conoces, ¿no?

**Edwin López:** Sí.

**Ricardo de los Ríos:** Ve, de pronto me lo guardas. Pero tengo los originales porque ahí hay mucha, pero mucha información de la desintegración de Caldas. Mucha es mucha. Y fue una serie muy exitosa por un punto no fue Premio Nacional Simón Bolívar, quedó de segunda, tengo el diploma, un diploma todo bonito.

**Edwin López:** ¿Quién fue el primero?

**Ricardo de los Ríos:** Alguien que hizo un estudio sobre el río Bogotá, una crónica periodística sobre lo degenerado que estaba el río Bogotá, creo que fue eso, no me acuerdo. Pero por un puntico no fue. Yo la había mandado a *La Patria* y en esos días me fui para República Dominicana, y desde allá mandaba los escritos y mandaba instrucciones, porque yo me metí mucho también en el diseño, fue algo realmente muy agradable. Y después llegaron los cien años de Caldas en el 2005, y en ese año yo sí estuve de moda. Eso me dice Pedro Felipe Hoyos y mis amigos de allá, dicen que realmente el escritor de los cien años de Caldas fui yo, porque presenté una conferencia muy buena y original en la Asamblea de Caldas que se llamó «Los Gutiérrez Arango y el poder».

**Edwin López:** ¿Los tres gobernadores?

**Ricardo de los Ríos:** Sí, y toda la familia, porque ellos tuvieron control de Caldas desde 1905 hasta 1930. Fue control a muerte.

**Cristian Cardona:** El enfoque que le estamos dando a la importancia que tienen los historiadores a nivel local y dentro del oficio que usted tiene, que nos ha contado de historiador de archivar y todo eso, ¿cuál creé usted que es la importancia que tiene la historia regional, no solo en el ámbito académico, sino también en el social y político para entender el territorio?

**Ricardo de los Ríos:** Pues hombre, hay una frase que le achacan al gran pintor Joan Miró, recuerdan que es un pintor postimpresionista de principio de siglo que pintaba muy raro, unos muñeco muy lindos y raros. A él le achacan la frase que realmente es muy buena: Nada hay más universal que una historia parroquial, es una radiografía. Es que la historia universal es tan grande, tan compleja, y entonces de pronto, primero nosotros somos regionalistas por naturaleza, nosotros estamos enamorados de nuestras tierras. Y los resultados que se están viendo nos están dando razón de que era un amor que valía la pena, porque ahora resulta que nuestra tierra está muy cotizada, muy valorada, el paisaje cultural cafetero y sobre todo una de las cosas que a mí me preocupaba era una especie de complejo que se había creado en la región de Caldas, cuando digo Caldas hablamos del Eje Cafetero, que Caldas fue muy importante por allá en el año 50, 50 y pico, muy importante, el tercer departamento del país. Recuerden que cuando había cambio de ministros siempre salían dos o tres caldenses, siempre. Por eso fue, como lo demuestro yo con hechos válidos que Antioquia y Valle fueron de los que más pujaron para la partición de Caldas, acá lo tengo bien demostradito, porque



había que quitarle poder a Caldas. Valle pudo ser el tercer departamento de Colombia, solo cuando Caldas se desintegró. Entonces los políticos vallunos y antioqueños siempre votaron a favor de Risaralda y Quindío, siempre de siempre. Había que desmontar a Caldas, algo muy válido, muy explicable.

Entonces, en nuestra región con esa partición, con el inicial fracaso de la partición como dijo en una estupenda conferencia Jaime Montoya Ferrer, ahora en la sesión extraordinaria de la academia del 30 de agosto pasado. Dio una conferencia Jaime formidable, y mostró como a Risaralda la tenían bien orientada y sabían para dónde iban los empresarios y los dirigentes cívicos, tenían todo planeado. Los famosos discursos del Dr. Guillermo Ángel Ramírez, los famosos 19 puntos que iban a ser el departamento de Risaralda. Todo eran unas metas claras que integraban a los municipios, que integraban toda la economía regional, era una cosa en grande lo que se quería. Pero en ese tejemaneje de la partición y por asunto de la milimetría política, los políticos terminaron siendo predominantes sobre los empresarios y los inteligentes, y terminaron quedándose con todo. Y, por eso, mirado así, Risaralda, Caldas y Quindío no alcanzaron a cumplir nada de lo que prometieron, y la realidad de ahora lo demuestra. Desarrollaron a Pereira y Armenia, pero no se vio tanto en los municipios. Si los municipios hubieran seguido con Caldas estarían o igual a como están ahora, o de pronto, mejor. Porque realmente Pereira y Armenia hicieron un esfuerzo inaudito, pero por ellas como ciudades. Como nos dijo el Dr. Guillermo Ángel Ramírez, en una entrevista cuando Risaralda cumplió 38 años, le hicimos Emilio Gutiérrez y yo en la Remigio (Emisora Cultural de Pereira) una tertulia muy buena, y acosándolo y acosándolo con preguntas ¿Por qué primero 20 municipios y después 17 y después 15? Eso que yo cuento de los mapitas. Terminó diciendo, dijo prácticamente, no lo dijo tan expreso: «A nosotros nos interesaba era Pereira, porque así hubiera sido Pereira, Arabia y Altagracia, pero habríamos sido departamento», eso está escrito. Y él era el intelectual de la junta. El intelectual ahí fue Guillermo Ángel Ramírez, y lo dijo.

Así que vuelvo al punto, que la región quedó con una especie de complejo, empezó a acomplejarse; después de haber sido el tercer departamento del país, pasar a ser séptimo, octavo, noveno, por allá todo coincidió con bajones del café. La región desarrolló un complejo de inferioridad. Entonces por eso una de las cosas que empezamos a pujar algunos era, en la Academia de Caldas, en la Academia de Pereira, que se había fundado como en el 2000, en el Centro de Estudios de Manizales. Era un movimiento para encontrar lo valiosa e importante que es la historia regional, entonces ahí está la respuesta tuya. Lo planteamos de manera inconsciente, por un grupo de personas, como una necesidad para recuperar la confianza de la región en ella misma. Es importante. Cuando yo publiqué mi libro, cuando lo publicó Caldas, en la presentación del libro, en la presentación mía insistía en eso, que Caldas, que estaba en un mal momento, era el momento de que mirara bien su historia para que viera lo valiosa y lo rica. Porque también eso coincidió con la época del ataque de los antioqueños contra la colonización, porque todo el mundo se fue contra la colonización. Que la leyenda rosa, que la leyenda negra, que eso no era tal, que eso eran mentiras. José Fernando Campo, un manizaleño eminente, que sacó ese libro *Dominio de clase en la ciudad colombiana*, era un ataque masivo a todo el mundo. Empezaron una serie de intelectuales de todas partes a atacar,

yo tengo precisamente un tema previsto, y creo llevarlo no sé cuándo o a qué congreso, ojalá tenga tiempo. Tiene un nombre muy raro, se llama «La leyenda negra de la leyenda rosa de la colonización antioqueña». Porque es una leyenda negra, ¿te acuerdas qué es una leyenda negra? Los ingleses en su pelea clásica con España empezaron a quitarle méritos a Colón, a la expedición, metieron a los Vikingos, que no habían descubierto nada. Fueron como veinte años que estuvieron todos los historiadores ingleses ataque y ataque el descubrimiento de América y las hazañas y la colonia y que fue casualidad todo eso. Eso se llama la leyenda negra de Colón.

Entonces aquí también sobre la leyenda rosa, esa es una palabrita que inventaron para decir que nosotros no hacíamos sino hablar y alagar y cantarle honores a los colonos y los titanes de la raza y todo, que eso es verdad, pero muchos se volvieron fue una leyenda negra, se volvieron fue un arma para desvirtuar a la región, para quitarle peso. Por eso yo tengo, y tengo ya un mundo de fichitas por ahí hechas. Mostrar que muchos y algunos, por ejemplo, alguien importante como Vicente Fernán Arango, que ha hecho esos trabajos tan buenos sobre la colonización.

Regreso nuevamente al punto. Entonces de manera inconsciente Albeiro fue vital en eso; Luisa Fernanda Giraldo, la vicerrectora de la Universidad que fue la segunda en el concurso, el marido de ella que es Vallecilla, que tiene ese estudio de la economía cafetera que es un monstruo, es para estadígrafos no más, pero es un monstruo esa investigación. Es mucho libro. Y Luisa Fernanda tiene otros de industrialización, que también son muy buenos, de Caldas, con base al café. Y salieron Vicente Fernán con unos cuatro libros y Hoyos Körbel con unos dos o tres, entonces y aquí en Pereira coincidió con el sacudón de recuperar los clásicos pereiranos que lo hicimos en la Academia en los años 2003, 2006, que recuperamos los doce clásicos sobre historia regional. En Armenia ya estaba Jaime Lopera insistiendo en los mismo. Empezó una especie de movimiento. Vamos a fortalecernos en la historia regional y ahí fue donde apareció un Sebastián Martínez, sobre todo Sebastián que desde estudiante empezó a puyar sobre historia regional ya desde un sitio absolutamente académico e importante, y en esos días vino aquí a Pereira como profesor de educación Álvaro Acevedo Tarazona, que es un monstruo para trabajar.

Ahí ya estamos en esta época, rematando la historia. Cuando yo me jubilé después de 45 años de ejercicio como electricista, porque me tocó en todo Colombia, de una carrera me toca decir exitosa. Yo digo que la historia para mí era como la moza, era la moza, porque solo podía verme con ella a las diez de la noche, en mi pieza y bien cansado. En una pieza de campamento a las diez de la noche y bien cansado. Pero entonces la historia yo siempre la amé. Y cuando supe casualmente, cuando me jubilé y me vine para acá para la casa, y estaba viendo, qué dicha, nunca me había pasado por la cabeza una maestría. Yo decía, no, yo soy ingeniero, cómo voy a empatar yo ahí, a pesar de gustarme tanto e investigué y mis contactos y cierta imagen, porque casi todos los que yo he leído y las cosas que yo produzco caen bien, pues soy un escritor fácil y de fácil lectura. Entonces cuando alguien me dijo: «Oiga, hay maestría en historia en la Tecnológica (UTP)». Y yo dije: «Sí, qué rico. Pero yo no tengo pregrado en historia». Y me dijo: «Pero no, es que no lo están pidiendo». Ahí si fue que yo llamé. Yo no

conocía a John Jaime, sabía que él existía y había leído algo de él, pero no lo conocía, pero a Sebastián sí, porque desde que él estaba estudiando estuvo muy ligado a la academia. Entonces llamé a Sebastián porque tengo el teléfono de él y le puse un correo y Sebastián ahí mismo dijo sí, es interesante. Subí a la facultad y conocí a John Jaime, por cierto, me halagó mucho, porque me hizo muchos honores. Me dijo: «Es que cuando nosotros estudiamos en Medellín, usted era una de las referencias de historia regional. Cuando este Luis Javier Ortiz y Almarío García siempre lo tienen como referencia, y la teoría de ellos sobre Caldas de los cinco países es ampliada de una teoría suya, y en los libros —yo ni sabía eso— lo referencian y hablan muy bien». Ahí mismo John Jaime ayudó y entré a la maestría. Y estoy en la maestría feliz, porque estoy haciendo historia. Voy a hacer historia política, logré conseguirme a Cesar Augusto Ayala de director de tesis.

# Anales y Memorias

## Comunicados emitidos en el marco del "Paro Nacional" de 2021 en Colombia

Con el propósito de contribuir a la divulgación y conservación de las posturas expresadas por diferentes organizaciones en el marco del "Paro Nacional" iniciado el 28 de abril de 2021, la revista Ciencia Nueva comparte con sus lectores una serie de comunicados oficiales que consideramos pertinentes para la reflexión académica.

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



## UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA COMUNICADO MAESTRÍA EN HISTORIA

Los integrantes del Comité Curricular de la **Maestría en Historia de la Universidad Tecnológica de Pereira** consideramos que estamos viviendo en la actualidad uno de los momentos más significativos y, a la vez, más complejos, en los procesos de fortalecimiento de la democracia participativa que Colombia ha tenido en los últimos años. “El derecho a la calle”, es decir, el derecho a la movilización y la protesta, es una forma de expresión política legítima a partir de la cual se busca ampliar los estrechos márgenes de la democracia formal y representativa en nuestro país. Así lo expresa la Constitución de 1991 y otra serie de normativas que, tras largos años de luchas sociales, de estigmatización y de criminalización de la protesta por parte de las autoridades del estado colombiano, han permitido que amplios sectores de la sociedad colombiana asuman este derecho colectivo como elemento sustancial del control y confrontación de los abusos de los poderes políticos y de las fuerzas armadas.

En los procesos más recientes de democratización de la sociedad colombiana, las marchas de los últimos años, y en especial, las que hemos vivido en estos últimos días, muestran de manera fehaciente la formación de una conciencia ciudadana crítica que en las distintas regiones del país exige cambios sustanciales en la manera de hacer y determinar los rumbos de la política en nuestro país. Este descontento creciente con el gobierno actual también ha permitido cuestionar -en muchos casos- las estructuras y las relaciones de poder a nivel local y regional. La voz del “demos” colombiano ha resonado de manera clara y contundente en las calles y en las redes sociales. Y por eso mismo, se puede decir que toda esta movilización ha derivado en una especie de “virtud democrática activa”, constituyéndose en guardiana directa de los derechos del pueblo colombiano.

Es claro que el paro que inició con un objetivo fijo, desnudó la crisis social de algunos sectores y ciudades. En esta coyuntura excepcional de la historia reciente de Colombia, hemos vivido momentos de profunda emoción por ese despertar de la sociedad colombiana que le ha pasado cuenta de cobro a ciertos sectores de la clase política colombiana, que han basado su dominio en el engaño, el miedo y la polarización. Pero también hemos sentido momentos de profundo dolor, consternación e impotencia al ver los abusos de las fuerzas policivas sobre la ciudadanía que protesta en las calles, muchas veces con la connivencia de las autoridades civiles al frente de algunas alcaldías en las principales ciudades del país. Al fragor de estas situaciones, irrumpen diversas formas de desmanes y vandalismo que habría que entenderlas en su debido contexto, como una reacción a esa violencia estructural que hace de la sociedad colombiana una de las más desiguales e inequitativa de América Latina. Es evidente que el país está siendo protagonista y testigo al mismo tiempo del desmoronamiento de la hegemonía política del uribismo, así como del modelo económico inequitativo neoliberal, que en su afán de desgravar al gran capital y los grandes empresarios, terminó desfinanciando al estado, en detrimento de las condiciones de vida de amplios sectores de la sociedad colombiana, tanto en los sectores urbanos como rurales.

En este sentido, expresamos nuestro apoyo a las personas que en distintas ciudades del país vienen ejerciendo su legítimo derecho a la protesta y la movilización social. De igual modo, expresamos nuestro rechazo e indignación ante el uso excesivo de la fuerza por parte de los agentes de la policía nacional para reprimir las protestas de los últimos días, cargadas de odio y brutalidad. Aquí no hay lugar a eufemismos. Es inaceptable, inadmisible e injustificable, observar la forma como los agentes de la policía y del ESMAD le han declarado la guerra a la sociedad -y en especial, a los jóvenes- que salen a expresar su inconformismo político, en una clara violación a los Derechos Humanos de estas personas. En las imágenes que hemos observado en algunos medios de comunicación, así como en las redes sociales, pareciera como que

estuvieran persiguiendo al más sanguinario de los bandoleros de la época de La Violencia o como si quisieran dar cacería al capo Pablo Escobar entre los tejados y balcones de las casas de la gente que mira estupefacta estos lamentables hechos. De este modo, las Fuerzas Armadas de Colombia han aumentado su desaprobación ante muchos sectores de la población civil, con lo que se agudiza la crisis de gobernabilidad y de la institucionalidad de nuestro país.

En medio de esta preocupante crisis humanitaria y de violación de los derechos humanos, hacemos un llamado al gobernador de Risaralda, Víctor Manuel Tamayo, y al alcalde de Pereira, Carlos Alberto Maya López, para que públicamente enmienden el error de haber convocado a las autoridades de policía y a las empresas de seguridad privada, con el fin de crear un “frente de acción común”, que se asemeja a la figura de las CONVIVIR y las organizaciones de limpieza social que años atrás y de manera impune, cegaron la vida de muchas personas que las clases dominantes de la ciudad consideraban como “ciudadanos estorbo”, indeseables e impertinentes por atreverse a pensar de manera diferente, crítica y controversial. Igualmente, consideramos inconveniente la militarización de las ciudades y las medidas de toque de queda continuo que restringen las posibilidades de movilidad, de reunión y de expresión de inconformismo político de la población colombiana.

Esta situación –inédita, por lo demás, en la historia reciente de Colombia- debe canalizarse a través de un gran diálogo nacional abierto e incluyente de la ciudadanía, de sus organizaciones políticas y sociales, que permita también recoger el sentir y los anhelos postergados de las personas en las comunidades rurales y barriales de todo el país. Rechazamos esa especie de “doctrina de miedo”, que es la manera como los medios y algunos políticos reaccionarios de la derecha colombiana están generando una especie de miedo al poner a circular mensajes sobre desabastecimiento de alimentos, escasez de gasolina, toma de las ciudades por supuestos guerrilleros, etc., un cúmulo de rumores y noticias falsas, que están sirviendo exclusivamente como medida de represión anticipada y para desincentivar la movilización.

Consideramos que la universidad, en cuanto recinto de la reflexión, no debe ser ajena a este momento donde una desigualdad de “larga duración” se ha evidenciado y desbordado en las calles de todo el país. Como cultores de la historia nos unimos a la declaratoria de paro nacional, a la asamblea permanente de los profesores de la UTP; apoyamos a los estudiantes de nuestra universidad y de las demás universidades de la ciudad y el país, que han estado participando en las marchas ciudadanas de los últimos días, y a los demás sectores de la sociedad colombiana que al unísono expresan su disgusto por el sonsonete autoritario e intimidatorio de ciertos sectores de la derecha colombiana y que exigen cambios inmediatos y sustanciales en la política y en el manejo del Estado colombiano, en consonancia con la defensa del Estado de Derecho y al mismo tiempo, del Estado Social de Derecho consagrado en la Constitución Política de 1991. Invitamos de igual modo a que las directivas de la Universidad se sumen a este clamor ciudadano, que sin duda, también está en consonancia con el proyecto educativo institucional, en lo que toca con la formación integral y el pensamiento crítico.

Atentamente y solidariamente,

**Dr. Jhon Jaime Correa Ramírez (Director)**  
**Dr. Alberto Antonio Berón Ospina**  
**Dr. Sebastián Martínez Botero**  
**Mg. Carlos Alfonso Victoria Mena**  
**Mg. Alonso Molina Corrales**  
**Mg. [y candidato a doctora] Johana Guarín Medina**  
**Historiador [y candidato a Mg.] Caín Contreras Valdés**

Pereira (Colombia), 5 de mayo de 2021





# Comunicado

Mayo 2021

Los profesores y profesoras de la Escuela de Ciencias Humanas de la Universidad del Rosario, ante los hechos ocurridos en el país en los últimos días, comunicamos que:

- Rechazamos enfáticamente los hechos violentos en los que han perdido la vida y han resultado heridas personas que se encontraban ejerciendo su legítimo derecho a la protesta, así como los casos que se han reportado de personas desaparecidas. Nos solidarizamos con sus familias y hacemos un llamado para que cese todo tipo de violencia contra manifestantes, así como contra miembros de la fuerza pública, y que prime el respeto por los derechos y el reconocimiento de los otros.
- Rechazamos enfáticamente la estigmatización de la protesta y de quienes acuden a ella, apoyamos decididamente el derecho a la protesta y las manifestaciones pacíficas y a nuestros estudiantes que desean ejercerlo.
- Nos sumamos a las manifestaciones pacíficas que expresan la indignación que sentimos en la comunidad universitaria ante los atropellos que están ocurriendo. Nos unimos a las manifestaciones expresadas en un marco de participación democrática y de búsqueda de soluciones basadas en consensos argumentados.
- Hacemos un llamado para que en todas las acciones en el marco de esta situación preocupante que vive el país prime el diálogo y el respeto por el disenso y el deseo de comprendernos mutuamente para llegar a construcciones conjuntas.
- Celebramos las muestras de pensamiento crítico, compromiso y conciencia social, y empatía de nuestros estudiantes, evidenciadas en sus posturas frente a las causas de las demandas que han provocado las manifestaciones y lo ocurrido en su desarrollo.
- Nos comprometemos con nuestros estudiantes a dar cumplimiento a la flexibilización académica que ha establecido la Universidad del Rosario y que busca permitir el uso del derecho a la protesta.
- Invitamos también a la reflexión sobre los monumentos históricos y otras manifestaciones de la memoria social en el espacio público. Consideramos que esta es una oportunidad para el debate en torno al reconocimiento de historias no visibilizadas y la construcción colectiva de patrimonios diversos e incluyentes. Así mismo, creemos que es necesario establecer un diálogo con múltiples actores sociales, de tal manera que la plazoleta del Rosario y los demás espacios públicos se consoliden como lugares de encuentro democrático en donde todos podamos sentirnos representados.
- Es nuestro deber como humanistas y científicos sociales enriquecer los debates y la discusión, y por ello, nos comprometemos a transformar nuestras clases en espacios de diálogo formativo, reflexión y acción sobre la coyuntura nacional actual.

Invitamos a toda la comunidad a unirse en torno a la búsqueda de alternativas y propuestas que aporten a la toma de decisiones frente a las necesidades más apremiantes de la sociedad colombiana, evidenciadas en los motivos que llevaron a las manifestaciones y las protestas de las últimas semanas, para de este modo seguir contribuyendo como Universidad a la construcción de una sociedad justa, equitativa e igualitaria.

# COMUNICADO DE LOS ESTUDIANTES DE LA MAESTRÍA EN HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA A LA OPINIÓN PÚBLICA



Pereira, 07 de mayo de 2021

Los estudiantes de la Maestría en Historia de la Universidad Tecnológica de Pereira hacemos público nuestro apoyo a las manifestaciones que han tenido lugar en el marco del Paro Nacional iniciado el pasado 28 de abril y rechazamos enfáticamente los hechos de violencia registrados en todo el país por parte de la fuerza pública, y particularmente, en la ciudad de Pereira que al momento deja una lamentable cifra de heridos, detenciones arbitrarias, desapariciones, asesinatos y abusos sexuales.

Expresamos nuestra adhesión al pronunciamiento de la Asamblea General de Estudiantes UTP y a la declaratoria de paro indefinido, así como a la postura expuesta por el Comité Curricular de la Maestría en Historia. Toda vez que entendemos que la Universidad es la institución pública de mayor importancia en el Departamento de Risaralda y la Maestría en Historia un proyecto cultural y referente de las ciencias sociales en la región, asunto que implica mayores niveles de compromiso y responsabilidad con la coyuntura nacional.

Condenamos la estigmatización y la incitación al odio que promueve la violencia contra los manifestantes, coartando el ejercicio de la protesta y la libre expresión, acciones que han tenido nombre propio en la ciudad de Pereira: el Alcalde Carlos Maya, quien el día 02 de mayo y en el marco de una rueda de prensa oficial, acompañado por el gobernador de Risaralda Víctor Manuel Tamayo, llamó a la ciudadanía a conformar un "Frente Común" estimulando prácticas paramilitares que se han traducido en la legitimación del porte y uso de armas por parte de civiles.

Es evidente que, de manera inédita, este paro ha sido sostenido mayoritariamente por habitantes de los barrios populares de la ciudad, como también por jóvenes que históricamente han sido

víctimas de la exclusión social y la falta de oportunidades. Lo que inició como un rechazo ante la regresiva reforma tributaria de Iván Duque y la equivocada declaración del exministro Carrasquilla sobre el precio de una docena de huevos se ha convertido en una genuina expresión del descontento y la indignación popular en contra del desgobierno y la crisis social y económica que se ha visto profundizada por la mala gestión de la pandemia COVID-19.

Lamentamos profundamente los hechos registrados la noche del 05 de mayo en Pereira, que dejaron tres jóvenes heridos, dos de ellos de gravedad, Andrés Felipe Castaño y Lucas Villa Vázquez, este último estudiante del programa de Ciencias del Deporte y la Recreación de la UTP. Nos solidarizamos con sus familiares y con toda la comunidad universitaria. Exigimos la rápida y efectiva acción de la justicia, que no se reduce al ofrecimiento de recompensas sino al esclarecimiento y reconocimiento de la responsabilidad de los funcionarios públicos involucrados y la reparación integral para las víctimas y la ciudadanía en general.

Finalmente, invitamos a todos los estamentos, y especialmente, al Consejo Superior, Consejo Académico y al rector Luis Fernando Gaviria Trujillo a que rodeen a los estudiantes y profesores que hemos estado en las calles y se pronuncien exigiendo la garantía de nuestros derechos humanos y rechazando la censura y demás limitaciones a la libertad de expresión presentadas en los últimos días.

*Los estudiantes de Maestría en Historia invitamos a apoyar firmemente la justa lucha y defensa de los derechos de los ciudadanos en el marco de la protesta pacífica, para la búsqueda de una sociedad con más oportunidades para los jóvenes y mejores condiciones de vida para los colombianos.*

Atentamente,

Estudiantes de las cohortes IX, X, XI y XII  
Maestría en Historia  
Universidad Tecnológica de Pereira





MOVIMIENTO DE AUTORIDADES INDIGENAS DEL SUR OCCIDENTE  
AUTORIDAD, AUTONOMIA, TERRITORIO E IDENTIDAD  
RESOLUCION 0535 DE ABRIL 12 DE 2019



RE-EXISTE AVENIDA MISAK

Hoy 7 de mayo de 2021 los pueblos originarios recuperamos uno más de nuestros espacios sagrados que fueron violados, perpetrados y despojados por los sicarios de la “conquista y la colonia española”.

Los pueblos originarios del Movimiento de Autoridades indígenas del Sur Occidente, AISO, la fuerza de las mujeres y los jóvenes por la reexistencia en el territorio de Bacatá, Nuketrak (NamTriK), Mejter, Kakariyiduna, Samats, derribamos a Gonzalo Jiménez de Quesada, quien fue históricamente el más grande MASACRADOR, TORTURADOR, LADRON Y VIOLADOR de nuestras mujeres y nuestros hijos. De él y su familia descienden familias élites de este país que han reproducido los grandes problemas que seguimos padeciendo: asesinatos, corrupción y saqueo, constancia de esto fue la reforma tributaria presentada hace unos días por el gobierno y derrocada en los últimos días por todos los pueblos unidos en las movilizaciones. Ahora seguiremos caminando unidos por una salud digna, humana e inclusiva de la diversidad.

En este mes de las madres, enviamos un fuerte y fraternal abrazo a todas aquellas mujeres que se encuentran sepultando a sus hijos, hoy todos y todas lloramos la pérdida de nuestros hijos en todos los territorios, quienes han caído a causa de una guerra fratricida que nos han impuesto, pero que debemos enfrentar unidos. Que todo el mundo lo sepa “quienes partieron anticipadamente defendiendo la vida y buscando un país más justo, NO MORIRAN, ya que vivirán en la memoria de todos nosotros quienes tenemos el gran legado de seguir su esfuerzo.

Llamamos al país a no perder la esperanza, a partir de ahora reescribiremos nuestra historia, el pueblo colombiano comprenderá y reconocerán los relatos de vida y resistencia de nuestros pueblos frente a las injusticias históricas a las que fuimos sometidos.

Por lo tanto, en este territorio enarbolamos y sembramos la memoria de MAMA MANELA, Mujer Misak hábil en el pensar y el ayudar, ella enseñó a nuestro pueblo a trabajar en grande, a cultivar la tierra para que no falte la comida, a hacer los rituales, fue la primera que nos enseñó a sembrar el agua “somos los hijos del agua”. Constantemente decía que las mujeres deben ser fuertes en pensamiento y acción. Cuando quisieron atraparla, ella organizó sus cosas y construyó un camino hacia la laguna, porque esa era su casa, cuando entró dijo unas sabias palabras “yo me voy por siempre para el kansre, para el más allá, porque mi casa es la laguna y allá regresaré. Algún día vendremos a verlos y esperamos encontrarlos en paz y armonía”, de esta manera en este lugar, sembramos la PAZ desde el vientre de la Mama Manela, PAZ por la que debemos seguir caminando todos los pueblos: indígenas, negros, campesinos y las comunidades urbanas de Colombia.

## COMUNICADO

### Asociación Colombiana de Historiadores

11 de mayo de 2021

La comunidad de Historiadores del país, representada en la Asociación Colombiana de Historiadores, lamenta profundamente los abusos policiales y de la fuerza pública contra los colombianos que actualmente hacen uso legítimo del derecho a la movilización y protesta social y que se vienen presentando desde el pasado 28 de abril. Rechazamos las acciones desproporcionadas en el uso de la fuerza causantes de un número indeterminado de muertos, lesionados de todo tipo, capturas irregulares, ataques con armas letales y no letales, golpizas, agresiones a misiones humanitarias y agresiones sexuales, entre otras acciones violentas. Una situación que se puede agravar aún más con la militarización de las ciudades y el desborde de la violencia por parte de los sectores interesados en impedir la construcción de consensos y la creación de espacios de participación democrática respetuosos de la diversidad cultural, equitativos y con justicia social.

En relación con las motivaciones que activaron la movilización social el 28 de abril, vale la pena recordar que estas son la continuación de las jornadas de protesta presentadas el 21 de noviembre de 2019 en contra de las políticas estatales, en su mayoría lesivas para el pueblo colombiano y por supuesto distantes del sueño por alcanzar una paz estable y duradera; manifestaciones que habían entrado en hibernación como consecuencia de la actual pandemia, a su vez mal gestionada por parte del actual gobierno, lo cual ha incrementado ostensiblemente la inequidad social, la pobreza de millones de colombianos y el desempleo, en particular de las mujeres y los jóvenes.

A ello se suma el descontento popular con la falta de una respuesta efectiva por parte del gobierno a la continua y permanente violación de los Derechos Humanos expresada entre otras, en el asesinato de cientos de líderes sociales en todo el territorio nacional, situación agravada con la evidente cooptación inadecuada por parte del actual gobierno de los organismos de control del Estado (Fiscalía, Contraloría, Procuraduría y Defensoría del Pueblo), su influencia sobre la mayoría de las cortes, el control de la Registraduría Nacional y demás entes de carácter estatal, y la inoperancia del Congreso de la República, que bajo la excusa de la pandemia no sesiona presencialmente y por tanto no puede hacer control político efectivo. A ello se suma la inoperancia del estatuto de la oposición, cuyo estatuto ha sido ineficaz en muchos aspectos, constituyéndose de hecho en una hegemonía del Ejecutivo sobre todo el sistema institucional lo cual pone en riesgo los fundamentos de la democracia.

De manera que ante la limitación de escenarios democráticos, la mala gestión en el manejo de la pandemia y del equilibrio fiscal, las políticas públicas regresivas que terminan por incrementar la inequidad social, la corrupción, el desempleo, la quiebra de cientos de pequeños empresarios, la

pobreza del campo, la violencia en contra de los líderes sociales, la inseguridad ciudadana, la deforestación galopante y el empobrecimiento de las clases medias y el crecimiento de la pobreza extrema, presenciamos unas movilizaciones conformadas por los más diversos actores sociales, organizados y no organizados (imposible de caracterizar), reflejo del malestar social que durante años se ha ido acumulando en el país. Sale a flote la inequidad social y la falta de oportunidades para los jóvenes que habitan los barrios populares de las ciudades colombianas y que la pandemia había logrado contener. Y son estos jóvenes los principales protagonistas de las actuales protestas callejeras y las principales víctimas de los excesos. A ellos les expresamos nuestra solidaridad y apoyo y los invitamos a que continúen manifestándose pacíficamente y denuncien los actos de vandalismo que en nada contribuyen a resolver sus justas peticiones.

La Asociación Colombiana de Historiadores en su propósito misional de coadyuvar en la construcción de relatos históricos pluralistas e incluyentes y comprometida con la defensa de la democracia, el respeto a la vida y los Derechos Humanos, no es ajena al derecho de los pueblos a manifestar su inconformismo social, por ello invita a todos los actores sociales y políticos a buscar salidas democráticas que permitan la creación de escenarios de discusión no violentos. Que sea esta una oportunidad para volver a poner en el centro de la discusión y de las políticas públicas acciones efectivas dirigidas a resolver la inequidad social y la búsqueda de salidas democráticas, incluyentes y pluralistas para construir un país justo y en paz.

Exhortamos la inmediata detención del abuso de la fuerza pública y de los actos violentos promovidos por minorías civiles en la movilización social y le proponemos al Gobierno Nacional y a los sectores sociales que se manifiestan generar una mesa amplia de conversación nacional, puesto que es urgente consensuar un acuerdo estructural para el desarrollo sostenible del país, que incluya además a los múltiples actores sociales que hoy protestan, a los diversos actores políticos, a los gremios y a la sociedad civil en general, incluyendo, por supuesto, a la academia y a los diversos actores del sistema educativo colombiano.

Invitamos a los medios de comunicación a asumir su misión con responsabilidad social para dar a conocer, evidenciar, analizar y difundir los hechos que hoy acontecen en el marco del respeto de los sentimientos e iniciativas de la ciudadanía por informar y dar a conocer la realidad nacional desde las calles y las regiones, y desde las diversas orillas, críticas y públicas.

A los colegas historiadores e historiadoras los invitamos a analizar en sus espacios de docencia e investigación la coyuntura nacional, y a orientar sus esfuerzos al establecimiento, promoción y multiplicación de canales de educación de la historia crítica, justa y plural que contribuya a comprender lo que ocurre hoy.

## Asociación Colombiana de Historiadores

Asociación Colombiana de Historiadores  
NIT: 800 153 153 7  
Avenida Caracas # 44 -51, Casa UPTC - Bogotá Teléfono: 3233864717  
Correo electrónico: [asocolhistoria2010@gmail.com](mailto:asocolhistoria2010@gmail.com); URL: [www.asocolhistoria.org.co](http://www.asocolhistoria.org.co)





Universidad  
Tecnológica  
de Pereira